



## EDUCACIÓN HUMANISTA: INHUMANAS POLÍTICAS EN DES-LIGAJE DECOLONIAL PLANETARIO-COMPLEJO<sup>1</sup>

## HUMANIST EDUCATION: POLITICAL INHUMANS IN PLANETARY-COMPLEX DECOLONIAL DISENGAGEMENT

1

## EDUCAÇÃO HUMANISTA: INHUMANOS POLÍTICOS NO DESENGAJAMENTO DECOLONIAL DO COMPLEXO PLANETÁRIO

Milagros Elena Rodríguez<sup>2</sup>

**Resumen:** En esta indagación transmetódica, más allá de los métodos modernistas-postmodernistas-coloniales, como objetivo complejo analizamos la educación humanista como inhumanas políticas de la vida, y en des-ligaje decolonial planetario vamos a dar algunos ejes complejos de la Educación Decolonial Planetaria Compleja. Con la deconstrucción rizomática en las líneas de investigación: transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas; educación-transepistemologías transcomplejas y Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje. En la reconstrucción se atienden principios de la complejidad donde la educación debe tener en cuenta en primer lugar a la concepción compleja del ser humano: naturaleza, cuerpo, mente, alma, espíritu, Dios interactúan como sistemas indisolubles.

**Palabras-clave:** Educación Humanista. Decolonialidad. Complejidad. Ejes complejos.

**Abstract:** In this transmethodical inquiry, beyond the modernist-postmodernist-colonial methods, as a complex objective we analyze humanist education as inhuman politics of life, and in planetary decolonial de-linkage we are going to give some complex axes of Complex Planetary Decolonial Education. With rhizomatic deconstruction in the lines of research: transepistemologies of knowledge-knowledge and transcomplex transmethodologies; education-transcomplex transepistemologies and planetary decoloniality-complexity in re-ligation. In the reconstruction, principles of complexity are addressed where education must take into account in the first place the complex conception of the human being: nature, body, mind, soul, spirit, God interact as indissoluble systems.

**Keywords:** Humanist Education. Decoloniality. Complexity. Complex axes.

<sup>1</sup> Pertenece a las líneas de investigación titulada: *transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas; educación-transepistemologías transcomplejas y Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje.*

<sup>2</sup> Cristiana, venezolana. PhD. en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones. Doctora en Patrimonio Cultural, Licenciada en Matemáticas. Docente titular de la Universidad de Oriente, Venezuela. ORCID.0000-0002-0311-1705 Email: melenamate@hotmail.com



**Resumo:** Nesta investigação transmetódica, para além dos métodos modernistas-pós-modernistas-coloniais, como um objetivo complexo analisamos a educação humanista como política desumana da vida, e na desvinculação decolonial planetária vamos dar alguns eixos complexos de Educação Decolonial Planetária Complexa. Com desconstrução rizomática nas linhas de pesquisa: transepistemologias do saber-saber e transmetodologias transcomplexas; educação-transcomplexas transepistemologias e decolonialidade-complexidade planetária em religação. Na reconstrução, são abordados princípios de complexidade onde a educação deve levar em conta em primeiro lugar a concepção complexa do ser humano: natureza, corpo, mente, alma, espírito, Deus interagem como sistemas indissolúveis.

**Palavras-chave:** Educação Humanista. Decolonialidade. Complexidade. Eixos complexos.

Submetido 03/02/2023

Aceito 20/06/2023

Publicado 29/06/2023



Nadie pone un remiendo de tela nueva en un vestido viejo, porque entonces el remiendo {al encogerse} tira de él, lo nuevo de lo viejo, y se produce una rotura peor. Y nadie echa vino nuevo en odres viejos, porque entonces el vino romperá el odre, y se pierde el vino {y también} los odres; sino que {se echa} vino nuevo en odres nuevos (Marcos 2, 21-22).

## **Rizoma abertura. Incisos subversivos de investigar y la deconstrucción rizomática como transmétodo de escudriñamiento**

3

Humanistas, humanistas, que feliz que ven al ser humano, humanos que miran con falta de solidaridad a su congéneres, humanistas que se creen dioses y matan por antojo; juran que se salvan a sí mismos; y asesinan por competir para herir y denigrar. No faltará quien nos contradiga, ya en estas palabras, seguramente un humanista que se cree realizado. Que humanismo que denigra de la humanidad, abusa de la condición humana, ¡cual condición humana! Humanismo, o mejor transhumanismo, como si fuera posible echar vino nuevo en odre vieja (Sagradas Escrituras, 1960). No confundir humanidad, con humanismo, menos con humanidades. Cuidado, ya lo decía Rigoberto Lanz: *las palabras no son neutras*.

No todo está dicho, menos de la manera radical como es, sino con suavidad como si las consecuencias en la humanidad del humanismo pudieran disfrazarse y palear con artificiales disimuladores, que encubran la urgencia necesidad de re-civilizarse. En esta indagación transmetódica, más allá de los métodos modernistas-postmodernistas-coloniales, como objetivo complejo *analizamos la educación humanista como inhumanas políticas de la vida, y en desligaje decoloniales planetario vamos a dar algunos ejes complejos de la Educación Decolonial Planetaria Compleja*. Indagación en las líneas de investigación de la autora: transepistemologías de los conocimientos-saberes y transmetodologías transcomplejas; educación-transepistemologías transcomplejas y Decolonialidad planetaria-complejidad en religaje.

Por ello, analizamos y nos desligamos en la decolonialidad planetaria como liberación en todo sentido de la soslayación del planeta, de su masacre y atomización; de su falta de amor y solidaridad con la violación a la naturaleza de la vida. Por ello, cualquier corriente o proyecto que se desvía de la liberación y oprime de alguna manera nos es decolonialidad, apedillada por la autora de la indagación como planetaria. “a decolonialidad planetaria para los estudios de la complejidad en su concebir como transmetódica es una condición necesaria; en vista de que los

paradigmas antítesis de la complejidad están enmarcados en los proyectos coloniales” (Rodríguez, 2021a, p.1)

La decolonialidad planetaria no es comunismo, ni algún proyecto con diferentes objetivos liberadores donde se soslaya de alguna manera, donde se oprime; ninguno de esos propósitos puede designar lo decolonial planetario. “La decolonialidad planetaria urge apodícticamente o convincentemente en tanto la decolonial es una ruptura con el universalismo eurocéntrico que da cabida a la complejidad y transdisciplinariedad sin disfraces postmodernistas” (Rodríguez, 2021b, p.43). Íntimamente relacionada Educación Humanista con Educación Colonial; e íntimamente relacionada Educación Compleja con Educación Decolonial Planetaria; para que la Educación Compleja exista y pueda ser re-ligada a esencias de excelencia debe ser decolonial planetaria.

Pensando en el objeto complejo de estudio realizamos nuestra indagación con la deconstrucción rizomática como transmétodo dejando de lado el debate cualitativo-cuantitativo-sociocrítico en las investigaciones reduccionistas se va como un proceso complejo y transdisciplinario de construcción y reconstrucción (Rodríguez, 2019a), en la que pensando en la decolonialidad planetaria-complejidad vamos con la máxima Moríniana que el fundamento de nuestro método es la ausencia de todo fundamento (Morín, 1999a).

Por ello, deconstruir rizomáticamente es una manera de decolonizar, que no es dar un barrido. Pero si dejar sentado las bases de una Educación Decolonial Planetaria Compleja liberadora antítesis de la Educación Humanista, del propósito colonial. En la que las bases de la primera van en consonancia con la concepción compleja del ser humano: es así como “es una responsabilidad, en tanto el vituperio al nombre de Dios, la separación del ser humano, el abuso en religiones soslayadoras coloniales ha comprometido la comprensión compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios” (Rodríguez, 2023a, p.90); en la que rescatamos nuestra complejidad del cuerpo con el alma, espíritu y Dios; desde luego con la naturaleza.

En breve explicaremos que es el humanismo y desde ya aseveramos que no podemos olvidar que una de las consecuencias terribles de la Educación Humanista, y lo volveremos sobre esto más tarde en la indagación, es que el espíritu fue negado por el dominio hegemónico reduccionista de cimentación del conocimiento; el espíritu sopla donde, cuando y como quiere,



y nos hace entrar en relación con un nuevo grado de contexto que en nosotros se manifiesta en la consciencia, lo que se designa la consciencia mística (Panikkar, 2005).

Siendo así los hechos, en la Educación Decolonial Planetaria Compleja la verdad es una búsqueda constante que se reconstruye día a día, el ser humano no se ha creado así mismo; y respeta la naturaleza de la vida; la transcendencia de su alma y espíritu; su comunión con Dios; no como religión sino como creación. La soberbia impuesta en la Educación Humanista queda caducada a favor de la salvación de la humanidad.

En la reconstrucción, en los dos últimos rizomas la complejidad y decolonialidad planetaria en la concepción compleja del ser humano hacen escena re-ligadora, siempre desligándonos de cualquier manifestación de humanismo, para dar algunos ejes complejos, una vez deconstruida la Educación Humanista, y se re-liga a la Educación Decolonial Planetaria Compleja.

Vemos que la indagación está construida en rizomas; ahora ¿Por qué es rizomática la investigación? Adquirimos el nombre de rizoma de la Biología (Deleuze y Guattari, 1980), en su texto: *Capitalismo y esquizofrenia*, dichos escritores consagran todo un estudio a los rizomas; pero lo evidenciamos como una indagación rupturante en antagonismo con las categorizaciones inmutables de la colonialidad: introducción, metodología, resultados y conclusiones (Rodríguez, 2022a).

Es tal cual que van en concordancia complejidad y rizoma; donde “el rizoma como un caso de sistema complejo” (Ingala, 2008, p. 258) pues estos consienten con constantes rupturas asignificantes incluir esencias execradas y las mismas colonizadas e imputadas reduccionistamente en las taras que arrastra el religaje sin des-ligaje en la decolonialidad, como el humanismo. El sujeto investigador es rescatado con sus subjetividades en primera persona en la indagación, con su sentipensar. Por ello, no es extraño más allá de las metodologías coloniales ver el des-ligaje de la autora del ateísmo y cualquier otro pensamiento negador de la naturaleza de la vida. Por ello, hablar en primera persona con los aportes de la autora que le duele la crisis y que se hace solidaria con la humanidad.

Pero hemos hablado del humanismo, la crítica constante a ello, ¿qué es el humanismo? Sin duda, la Educación Humanista deviene de los preceptos del humanismo. De cómo se piensa y se concibe al ser humano de esa manera, y en esos intereses se pretende y se ha educado. No

hacemos un recorrido del humanismo, ni mucho menos el antiguo, sabemos por ejemplo con Enrique Dussel, en cuando el humanismo helénico, que el autor comprende lo griego preclásico, clásico y helenístico (Dussel, 1975) que el “humanismo sofista es aristocrático y no antropocéntrico, como lo pretenden la mayoría de los historiadores. (...) es un movimiento que desconfía del antropocentrismo de las autoridades, de la masa y de los que creen poder emitir un juicio” (Dussel, 1975, p.69).

Desde luego, no es el humanismo de los siglos mencionados, no es el que prevalece. Un investigador que marca la historia de la tierra con el humanismo es Martin Heidegger, uno de los que apoyo acérrimamente a Adolfo Hitler y el exterminio de la humanidad: el nazismo; veamos que pasa desde sus designios; con ellos llegamos del humanismo a la colonialidad global como manifestación de denigración del ser humano, y del abuso a su condición humana. La *Carta sobre el humanismo* (Heidegger, 2000), que tuvo su origen en una carta dirigida en 1946 a Jean Beaufretn en París, es una respuesta de Heidegger a la carta de su alumno francés Beaufretn, en la que le pregunta: ¿Cómo dar un nuevo sentido al Humanismo? Luego dicha carta es aumentada y publicada por primera vez en 1947 en forma de apéndice a la obra *Platons Lehre von der Wahrheit* por Martin Heidegger. Actualmente la obra *Carta sobre el humanismo* forma parte del volumen noveno de las obras completas de Martin Heidegger.

¿De qué trata la *Carta del humanismo* de Martin Heidegger? El autor ateo, niega el ir más allá de lo físico, en búsqueda de Dios, de lo metafísico y propone en contraposición al concepto de patria, no como la Tierra de la que trata Edgar Morín, ni de la nación de donde se proviene; sino como el ser-aquí que es el *Dasein*: la historia del ser. Y propone que el hombre, en el sentido modernista puede vivir desterrado, es decir, alejado de su historia del ser, distanciado de su patria; desterrado de la metafísica, el desterramiento es el abandono del ser de lo ente.

¿Qué quiso proponer Martin Heidegger? Propone el ser humano en sí mismo, autosuficiente y transformador de sí mismo, esto es “el hombre puede ser pastor del ser. Este es el “verdadero humanismo” de Heidegger. Llamado a morar en la proximidad del ser” (Moreno Claros, 2013, p.327). De acuerdo con Heidegger la naturaleza del ser es pura coexistencia; ni deviene de Dios ni trasciende su alma y espíritu. El ser carece de esencia, no es muestra abstracta sino abierta, temporal e histórica. Contradice que el alma y espíritu son



energías que no mueren. Heidegger emite que la verdad se encuentra es lo no-escondido, lo no-oculto que es la *aletheia*, que se genera a partir del ser mismo. Desde luego, niega la existencia de Dios y la transcendencia del ser humano.

Aun que se dice que “Heidegger no trabajó el concepto de humanismo: el único ensayo sobre este tema, es su carta sobre el humanismo. En este ensayo Heidegger va a la esencia del problema. Y además no toma el concepto desde una perspectiva cultural” (Cortés, 2007, p.1). El humanismo siendo un proyecto de la modernidad-postmodernidad lo es de la colonialidad global, que ahora se pretende manifestar con el posthumanismo o transhumanismo con los aportes del Norte y los tiranos que dirigen al planeta y al despeñadero de la vida. Y así la educación hasta hoy, con matices más o menos pero la misma intencionalidad: el dominio de unos pocos.

Actualmente, globalismo con una recesión tremenda, la necesidad de unir a las religiones como movimiento ecuménico internacional serán pasos para el cumplimiento de la palabra de Dios; donde sabemos que dichas uniones no son acordadas por voluntad sino por conveniencia; sí de acuerdo a las Sagradas Escrituras sabemos que Jesucristo es la verdad y la vida. En la carta sobre el humanismo se podría decir que a partir de ella es posible hablar de un post-humanismo, porque no se ha abandonado la tarea de buscar al ser y de darle un sentido al *Dasein*, *al ser del hombre desde otra vía abierta en/por el lenguaje* (Cortés, 2007).

Humanismo modelo de incivilización, modelo impuesto en el adiestramiento y adoctrinamiento en la educación que hemos venido deconstruyendo incita a pensar en la desesperación, en tanto quienes no tenga la fe de la salvación de Jesucristo “¡Sálvese quien pueda! Es el pensar del que sin tener a Dios en su sentir, con Él y en el mundo se siente desprotegido del sistema y arrancado de la vida en el planeta” (Rodríguez y Mirabal, 2020, p.295). Entre tantos abusos a la humanidad la sociedad de consumo que hace elogio al cuerpo transformado, más allá de su naturaleza de creación que desde la antropología de la obsolescencia humana podemos estudiar el *hiperconsumo*, *tecnofilia* y *velocidad mercantil* (Polo Blanco, 2018).

Sin duda, el humanismo se encuentra en medio de una encrucijada (Bautista, 2011), y desde luego el ser humano, el planeta tierra, y así la caducada educación humanista; así estudiar sus consecuencias no puede hacerse con claridad bajo el mismo lente que lo creo, reduccionista,

atribulado, dependiente de la elite colonial, atomizador de la vida y de las consecuencias de lo que es la vida en el planeta; no olvidemos que “el pesimismo actual reniega del ser humano como valor y como ideal, también con cierta razón, abriendo el camino a una era antihumanista y posthumana” (Rivas García, 2019, p.1).

Educación Humanista y humanismo se sigue deconstruyendo; veremos con especificidad de cómo sin desunirnos del presente rizoma la colonialidad y el reduccionismo son esencias de la educación en juicio actualmente, la humanista caducada.

## **Rizoma deconstrucción. Inhumanidad desde las concepciones iniciales de la Educación Humanista, e incivilización en su final ejecución**

Sin duda, la Educación Humanista es una educación ateísta, educación pagana de la reducción del ser humano, violadora de su condición humana; y aberrante ante la naturaleza de la vida. La crisis de la concepción reduccionista del ser humano ha sido llevada a la Educación Humanista, donde “la muerte de Dios es el develamiento de la verdad más estremecedora, a saber: que no hay sentido, fundamento, verdad, ser, razón, valor” (Rivas García, 2018, p.111). Así, en la reducción y separación del ser de la naturaleza, alma, espíritu y Dios es un árbol tronchado que poco pudo hacer para responder por las mismas consecuencias de su caducada educación; aunado a los proyectos coloniales que lo dominan y llevan a su mínima expresión: infelicidad, desamor, falta de solidaridad, al fin incivilización en pleno siglo de las tecnologías; el ser deshumanizado pretende construir un súper hombre sobre las bases de su propia explotación.

*La muerte de Dios en la educación es la muerte de los educandos, del educador, de sus actores.* “La muerte de Dios prepara la muerte del hombre, para dar paso al superhombre. Y la crítica a la metafísica es crítica del sujeto” (Beuchot, 2009, p.18). Por ello, sin duda tenemos una educación colonial, reduccionista y violadora de la condición humana; indigna tal realidad ante la grandeza de la creación de la tierra acomodada para vivir feliz, Dios amoroso que nos legó lo mejor: su hijo Jesucristo.

Se trata de una educación por competencias; y no estamos en contra de las competencias complejas que preparen al ser humano, más adelante avizoraremos sus concepciones; criticamos sí que el hombre mata por una competencia, muere en el ejercicio de ello; *la*

*evaluación por competencias es un cuenco de mendigo colonizador profundamente vacío* (Rodríguez, 2022b). La educación por competencias la asemejan a la competencia que se edificaba en la Antigua Grecia en los juegos olímpicos; los engaños llegan a la imposición por competencias desde esa aseveración; “la formación de competencias ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error” (Tobón, 2008, p.43); el asunto es que cuando ocurre el error el discente en la evaluación por competencias normalmente o es aplazado o regresado a repetir memorísticamente para no cometer el error; cuando el error esencia va intrínseco en la misma concepción de la evaluación y educación por competencias. En la obra cumbre *La República* (Platón, 2004) se muestra como el ser humano puede caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia.

Pero luego, la Educación Humanista, llena de imposición de competencias y su adiestramiento, se desvía de la filosofía antigua y su concepción de competencia. Y ocurre que de la imitación y adaptación del ser humano al sistema económico, a las máquinas; las competencias “entraron a la educación por influencia de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, se acondicionó el ser humano a la concepción de ello” (Rodríguez, 2022b, p.8). La función de la enseñanza por competencias, normalizada en función de la exigencias del mercado neoliberal, tiene una realidad que debe ser decolonizada “la finalidad de este aprendizaje no es más que la normalización disciplinaria, adaptada al utilitarismo neoliberal” (Del Rey, 2012, p. 113).

Y puede ser temprano en la deconstrucción en la indagación, pero en el transcurrir del tiempo, en la grave crisis de la educación atomizante, colonial, adiestradora y castradora de las mejores esencias del ser humano, “los instrumentos de la educación y el humanismo como ideal civilizatorio no habían dado los resultados esperados, tal y como los acontecimientos históricos más recientes ponen en evidencia que la cultura humanista ha fracasado y que el potencial bárbarico de la civilización está creciendo más cada día” (Rivas García, 2018, p.107).

Es que hemos tenido una *educación humanista que involuciona al ser humano*, en la que Dios como su creador he utilizado en las religiones y denigrado en un dios castigador, fuera la teología de la filosofía así las cosas; y esta de las ciencias. Y ahora quien tiene el domino, en apariencias son los que dirigen la colonialidad global; y todos los hechos antinatural en la



educación; en la vida. Valdría la pena discernir un poco a las oposiciones de la extracción de Dios, de algunos investigadores.

Por ejemplo, ¿Quién fue Gottfried Wilhelm Leibniz? Este hombre cristiano, matemático, filósofo, fue el fundador de la filosofía alemana y la inteligencia más completa de cuantas iluminaron su siglo; es eso lo que se afirmó. Entre sus argumentos evidentes a favor de la existencia de Dios se localizan el argumento de los existentes, el argumento de los posibles, el argumento ontológico y el argumento de la armonía preestablecida. Compendiando estos cuatro argumentos, y superándolas en inmediatez, Leibniz encuentra en Jesucristo la revelación final más perfecta de la existencia de Dios (Roper, 2009). Se invita en dicho texto a: *Leibniz y su visión integradora y la de un filósofo matemático cristiano, y su tratado del problema del mal* (Roper, 2009). No convino al humanismo hacer trascender tales excelencias, con la perspectiva cristiana.

Pues si hablamos de Dios, el creador del universo, la impuesta educación religiosa moralista castigadora y sacrificadora de la vida, de la creación, ha sido opulencia a lo antihumano, a la moralidad, ante que la solidaridad, el perdón, la bondad, el amor. Es así la figura de Dios usada en la educación cuando se ha tratado de educación religiosa. *Las Sagradas Escrituras* prohibidas en las escuelas, colegios y demás instituciones educativas y llevada a las cárceles.

Así nos interrogamos, ¿Es la Educación Humanista modelo de educación actual? Sin ser humano no hay educación, y el humanismo lleva el exterminio de Dios irónicamente, así “la muerte de Dios implica la ruptura con el sujeto que hacía posible la creencia en un fundamento absoluto (no sólo el Dios cristiano), y también la ruptura del espacio que ese fundamento ocupaba” (Rivas García, 2018, p.112). Es decir la extracción del alma y espíritu que no mueren y que sin ellas el ser humano no existe; el soplo de vida dado por Dios al barro contado en el Génesis es negado.

Por ello es de saberse que “es la muerte del sujeto concebido y construido como unidad y sustancia que subyace a todos los juicios de la razón cognoscitiva y de la moral. Al morir Dios se desvanece el pegamento que hace verosímil la imagen de un sujeto continuo e íntegro” (Rivas García, 2018, p.112). Y allí se viola su complejidad en la educación; no se atiende su desarrollo transcendental, es por ello que las transdisciplinas en la Educación Humanista son

imposibles; jamás se podrá bajo sus designios romper el pensamiento abismal entre teología y filosofía, entre filosofía y las ciencias, entre las humanidades y las ciencias; entre la educación y los saberes ancestrales; entre otros topoi (separaciones impuestas por el pensamiento abismal occidental y del Norte).

*La muerte de Dios llevada a la educación desarrolla la soberbia, la intolerancia, el desamor, la idea que a nadie le rindo cuentas, que puedo traspasar las propias leyes que yo dictaminó; y que obedeciendo los designios de la aldea global voy a ser feliz. “Se hace insostenible el sujeto en tanto criatura hecha a imagen y semejanza, capaz de responder a un Dios que pide esta correspondencia como modo privilegiado de relación” (Rivas García, 2018, p.112). Y de allí a la perdición en todo sentido ha sido inmediato, y cada día ahonda la crisis en todo sentido en la tierra.*

El sistema soslayador jamás quiso los que no legalizo como persona: los del Sur, los del sur global (como metáfora de Boaventura Do Santos (2010) de los excluidos), las personas de color de piel negro; y todo cuanto ellos portan en sus civilizaciones. Sí, sabemos que eso ha venido ocurriendo primero en la auto-colonización que se impuso Europa con la Educación Humanista (la denigración y muerte del ser humano en su complejidad), la colonización del Sur y la colonialidad en todo sentido actualmente; entonces nos preguntamos: ¿Son sinceras las políticas de Estado en promover la homosexualidad y toda antinatural de los resultados de las ciencias? ¿Realmente los gobiernos los protegen y sus derechos como seres humanos, o los utilizan para romper con la familia, entre otras intencionalidades? Todos ellos merecen ser protegidos; más sabemos que Dios aborrece el pecado, pues lo separa de su creación; y está de Él.

*La muerte de Dios impuesta en la Educación Humanista trae la muerte de la transcendencia del ser humano y la no búsqueda de la verdad, recayendo está en sí mismo; en las preguntas iniciales de la filosofía: ¿de dónde vengo? ¿Cuál es mi responsabilidad?*

La muerte de Dios y el último hombre han partido unidos: ¿acaso no es el último hombre el que anuncia que ha matado a Dios, colocando así su lenguaje, su pensamiento, su risa, en el espacio de Dios y cuya existencia implica la libertad y la decisión de este asesinato? Así el último hombre es a la vez más viejo y más joven que la muerte de Dios; dado que ha matado a Dios, es él mismo quien debe responder de su propia finitud; pero dado que habla, piensa y existe en la muerte de Dios, su asesino está abocado él mismo a morir; dioses nuevos, los mismos, hinchán ya el Océano futuro, el hombre va a desaparecer (Foucault, 2005, p.373-374).

La educación como base en cualquiera de las manifestaciones del humanismo: cristiano, marxista, existencialista, racionalista; entre otros ha cortado al ser humano en pedazos, lo ha separado de sí mismo, por lo tanto no reconoce a sus congéneres, menos como parte de la naturaleza; a aprendido a conquistarla masacrándola, ha sido educado como tal; no es doliente de ella; y ha pensado que es indecible creer que forma parte de la naturaleza; que la puede llamar medio ambiente y adaptar como chimeneas o aires acondicionados con los transgénicos: la violación de la vida. En el corazón de “esta crisis, ahondándola incluso, partimos del logro final de la modernidad, que concierne al problema primero del pensamiento: el descubrimiento de que no existe ningún fundamento cierto para el conocimiento y de que éste contiene sombras, zonas ciegas, agujeros negros” (Morín, 1994, p.25)

*El encargo de la Educación humanista es la formación humanista* (Sánchez Andrade y Pérez Padrón, 2017), ha sido inyectado en las mentes, por ello, urge “descolonizar las humanidades, el humanismo, las economías políticas y otras ciencias del presente siglo que asumen y validan los intereses del sistema del capital, para buscar aquellas que contribuyan a la emancipación y felicidad de la humanidad y la Madre Naturaleza” (Valqui Cachi, Manzano Añorve, Quintero Romero y Romero Adame, 2021, p.11); y ello debe ser enseñado; pero desligándose de los viejos esquemas humanistas caducados.

En la historia de la Educación Humanista el nihilismo nietzscheano que ofrecía un panorama desolador para el hombre y esto fue trascendiendo y mutando en los procesos educativos; pero con la misma semilla sembrada: la violadora de la naturaleza de la vida; ya que en Nietzsche “la muerte de Dios significa el fin de la creencia en fundamentos y valores últimos porque tal creencia respondía a la necesidad de seguridad propia de una humanidad aún ‘primitiva’” (Vattimo, 1991, p.135-136). Son esos los aberrantes hechos a los que atendemos con dolor, pero con la esperanza de la recivilización de la humanidad y la educación compleja que atienda a los sistemas son troncharlos ni desmitificarlos porque no se puedan regularizar; porque no convengan a la elite dominante.

Denigrar de los saberes ancestrales y con ellos a sus portadores son consecuencias de la educación humanista y colonialidad que se complementa en la ignorancia de saberes maravillosos dignos de ser trascendidos no como saberes otros; sino en el mismo nivel de las ciencias. La educación en los aborígenes, y con ello la urgente “trayectoria socio histórica para

que los pueblos indígenas logren su autonomía pedagógica implica la apropiación de procesos educativos que están vinculados tanto a la educación escolar indígena como (...) procesos de aprendizaje propios” (Beltrao y Angnes, 2020, p.1).

El distanciamiento falso de lo colonial, del humanismo, de proyectos soslayantes es un cuenco de mendigo, bajo la semilla de la Educación Humanista sólo conseguiremos la muerte del sujeto, todo transhumanismo o descendencia de él es una mentira piadosa, que jamás será decolonial; ““el monopolio de la verdad, de la información, el monopolio del poder político por un partido constituyen el dispositivo mismo de blo-queo/pará-lisis/des-trucción del juego de la verdad y del error” (Morín, 1981, p. 101). Por ello, cualquier gobierno de estado que se digne de ser decolonial y promover una educación como tal liberadora no puede atender a ningún mecanismo de dominación, totalitarismo o fascismo; ya la historia ha dicho que ellos han fracasado. Alerta decoloniales planetarios, alerta a no dejarse confundir con nuevos instrumentos coloniales. Alerta docentes, alerta a lo que obedecen; el des-ligaje de cualquier opresión es urgente.

## **Rizoma reconstrucción. La Educación Decolonial Planetaria Compleja, des-ligajes de la Educación Humanista**

En esencia decolonial planetaria-compleja la educación debe atender en primer lugar a la concepción compleja del ser humano; donde existe el aporte de *la decolonialidad planetaria con des-ligaje, re-ligaje, transepistemas y debates* (Rodríguez, 2022c) cónsonos a la crisis que se ha venido evidenciando. Una reforma en la educación que “dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo” y que, a su vez, este conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes” (Morín, 2007, p. 92). Naturaleza, cuerpo, mente, alma, espíritu, Dios interactúan como sistemas indisolubles que conforman al ser humano; debemos educar en esa complejidad sin separar, considerando la interacción de ellos, su complejidad y manifestaciones en todas las subjetividades del ser humano.

Una educación que regrese la conceptualización compleja del ser humano, en *la intuición cosmoteándrica* (Panikkar, 1999) donde lo humano, divino y el mundo; se trata de una integración de la realidad del ser humano, con tres momentos kaairológicos en el desarrollo de la conciencia: la intuición de que *kosmos, theos y anthropos* no pueden concebirse



aísladamente. Los tres coexisten, se interrelacionan y pueden estar jerárquicamente constituidos o coordinados, pero no pueden aislarse, pues ello los aniquilaría (Panikkar, 1999); como sabemos paso con el humanismo.

Al mismo tiempo, lo humano en tanto que “es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, es decir, una identidad compleja y común a todos los demás humanos” (Morín, 1999b, p. 3). De la misma manera el ser humano “se organiza en el campo de las cosas del espíritu adquiere ser, realidad, autonomía” (Morín, 1991, p. 114). El ser humano así debe ser tratado en la educación, sin ninguna partición o separación en la educación, en su evolución a estados de consciencia metacognitiva profunda; donde sabemos que la razón no sólo e aloja en la mente; sino en el alma y espíritu.

Entre las tareas de la Educación Decolonial Planetaria Compleja; en contraposición de la humanista; desde la complejidad de la vida, de los sistemas “se esbozan las dos grandes finalidades ético-políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la Humanidad como comunidad planetaria” (Morín, 1999b, p. 7). Esa comunidad es retroactiva y no separada entre todos sus sistemas por la solidaridad, el amor la compasión.

Por eso, es necesario re-ligar a que “la educación debe no sólo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-Patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal” (Morín, 1999b, p. 7). Esa ciudadanía terrenal no se salva a sí misma, ella conyuga en el mejor convivir humano. Alertamos no confundir humanidades con humanismo, ni humanidad, menos humano. Esa ciudadana terrenal es cósmica, pero también divina y atiende los mandamientos de Dios establecidos y probados en la historia, en la que ha sido negada; y no a dioses usados para soslayar en la colonialidad.

Es imperativo desarrollar y promover con acciones solidarias por el dolor en el planeta, en la Educación Decolonial Planetaria Compleja “una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir” y, en ese sentido, una educación que favorezca un modo “abierto y libre” de pensar” (Morín, 2007, p. 11). Pero responsable de sus acciones antropolíticas, el servicio a la humanidad y antropolítica, responsable socialmente; más allá de la moralización; va la activación del amor y el respeto a la diversidad; sin que eso sea motivo para la violación de la naturaleza de la creación.

En la Educación Decolonial Planetaria Compleja, la vuelta con el sentipensar a y la filosofía en con la teología, con visiones antiguas de la razón, aceptada su complejidad alojada en la mente, alma y espíritu; así “la filosofía volvería a encontrar su gran y profunda misión al contribuir a la conciencia de la condición humana y al aprendizaje de la vida” (Morín, 2007, p. 57). En esta parte vale la pena hablar de la *Transfilosofía Sentipensante* (Rodríguez, 2022d) en la educación, sentipensar una categoría decolonial primerísima en la educación que incita a imbuirse más allá de la racionalidad, pero con ella en su concepción compleja, “hacia los procesos emotivos, es bien sabido que el cerebro aprende mejor cuando se emociona y no se cohibe con restricciones de la imaginación; en la tetra: cuerpo-mente-alma-espíritu en plena complejidad en enseñanza” (Rodríguez, 2022d, p.32)

La transfilosofía sentipensante en la Educación Decolonial Planetaria Compleja, lleva la sabiduría como realización y accionar del ser humano ecosófico, de alto nivel cognitivo, educación “recobra el sentido de la filosofía decolonizada; que no desaprovecha las bonanzas de la filosofía occidental” (Rodríguez, 2022d, p.94). Atendiendo la Sagrada Palabra de Dios, en tanto “porque Dios que mandó de las tinieblas resplandeciese la luz, es el que resplandeció en nuestros corazones para iluminación del conocimiento de la gloria de Olas en la faz de Jesucristo" (2 Colosenses. 4: 6).

Dios se encuentra en los actos de la vida espiritual del hombre, en su sentir y su querer, en su pensar e inteligir. En la vida se descubre la huella de Dios y especialmente en el interior del hombre mismo: "Tú eras más Intimo a mí mismo, que mi propia Intimidad". "Tú estaban dentro de mi cuando yo estaba fuera y te buscaba fuera de mí". La razón se encuentra profundamente entremezclada con la fe en virtud de esta Interioridad divina de la vida humana como fundada en Dios” (Roper, 2009, p.115)

*De la Educación Humanista disciplinar indisciplinada a lo transdisciplinar decolonial, advirtiendo que no todo lo transdisciplinar es decolonial.* No olvidemos que la decolonialidad es una perspectiva especialmente amplio, diverso y prolifero para impresionar las prácticas de enseñanza convencionales o las estructuras escolares monótonas, y suscita, a su vez, espacios de autorreflexión de los docentes en su ejercicio pedagógico (Argüello y Anctil, 2019); pero debemos ir a la reforma del pensamiento, no nos quedamos en la autorreflexión, nos re-ligamos a la luz de la complejidad para pensarnos en el poder liberador que tiene la educación; para ello

vamos a recobrar “nuestro inmenso legado de conocimientos-saberes de nuestras civilizaciones y los develamos con sentido patria en la educación; estando alerta de los aportes del planeta entero, siempre desde luego con sentido alto de pertinencia” (Rodríguez, 2022c, p.155)

La Educación Decolonial Planetaria Compleja va re-ligando, buscando anclajes decoloniales planetario y complejidad desde los principios del pensamiento complejo (Morín, 2004); va a la búsqueda permanente de la complejización del conocer, bajo la conciencia de que “la Verdad que habita en el ser humano es superior al mismo. El hombre no es la verdad. Si lo fuera no andaría buscándola” (Roper, 2009, p.158). Dicha educación acepta la verdad de Perogrullo de que “la verdad que nos llega de parte de Dios no es verdad por revelada, sino porque es verdad, sustancia de Dios que nos sustenta” (Roper, 2009, p.158); *Jesucristo es la verdad y la vida, palabras en las Sagradas Escrituras*. El conocer a Dios, mientras estemos en el mundo nos traerá la paz con vosotros con re-ligajes desde las Sagradas Escrituras en la Cristofanía-educación-vida-ser (Rodríguez, 2021c).

*En la Educación Decolonial Planetaria Compleja las pedagogías decoloniales planetaria* (Rodríguez, 2020), afirman la urgencia de que “es necesario replantearnos unas pedagogías (...) que inviten al re-aprendizaje y al desprendimiento de conductas y acciones, de formas de vivir que decanten en el respeto propio y hacia los demás” (Arias; Ortiz, 2019, p. 242). En ello, existe una búsqueda cada día incansable, pues pululan las taras como sátiras que venimos afirmando en disfraces de liberación y que en el humanismo pretenden formar parte de la interioridad del ser; pero bajo ejercicios sinceros de des-ligaje vamos autoevaluándonos a la luz de la antropeítica; la responsabilidad de atender las consecuencias de nuestras acciones. Propone el genealogista, “desembarazarnos definitivamente del humanismo” (Foucault, 1991, p.35).

Para conseguir recobrar en la Educación Decolonial Planetaria Compleja el reconocimiento del individuo-sociedad y especie de Edgar Morín en la identidad que está en la trinidad: Dios-hombre-cosmos (Panikkar, 1999). Dios-hombre-cosmos, y que Jesucristo es la luz del planeta (Efesios 5:8). Es necesario atender a los principios en detalles del pensamiento complejo en dicha educación. *El principio sistémico u organizativo en dicha educación* va a comprender la unión del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo, cuyo objetivo consiste en combatir el reduccionismo impuesto, de que el todo es tan sólo la suma de las partes



(Morín, 2004). Por ello, romper las fronteras de las ciencias es urgente para la cabal transdisciplinarietà, urgente así des-ligarse del pensamiento abismal impuesto por Occidente y el Norte. Pedagogía decolonial en Educación Decolonial Planetaria Compleja para pensar en otra educación (Walsh, Oliveira y Candau, 2018); son estudios en las líneas de investigaciones que continuidad.

*En la Educación Decolonial Planetaria Compleja el principio hologramático*, poner de manifiesto aquello presente en toda organización compleja: la parte está en el todo y, a su vez, el todo está inscrito en la parte (Morín, 2004). Entonces la naturaleza está en el ser humano; y este comprende parte del planeta; pero a la vez los *topoi*: abstracto-concreto, saberes-conocimientos, no científicos-científicos, Sur Occidente, teoría-ejemplo, global-local; entre otros son realmente diatopías que se reencuentran como es la naturaleza de una educación compleja; y por ello la esencia decolonial es esencial en la consideración de la valía de los saberes de la comunidades, de los saberes ancestrales.

*El principio del bucle retroactivo o realimentación en la Educación Decolonial Planetaria Compleja*, permite el conocimiento de los procesos autorregulados o feedback y que rompe con el principio de la causalidad lineal (Morín, 2004). De esa manera la educación no tiene un fin último sino un proceso de retroalimentación del ser humano complejo, que responde en su accionar entre sus sistemas que hemos reconocidos en: naturaleza, cuerpo, mente, alma, espíritu y Dios. Y que va conociendo como aprende en la interacción de esos sistemas; que no pueden verse por separado pues rompen la vida misma. Queda derrotada la racionalidad reduccionista a favor de su esencia compleja en la que los seis (6) sistemas interactúan en el aprendizaje.

*El principio del bucle recursivo en la Educación Decolonial Planetaria Compleja*, consiste en un bucle generador, en el cual los efectos y los productos son, asimismo, productores y causantes de lo que los produce (Morín, 2004). Comprenderemos así como los discentes como seres humanos somos producto de un sistema de reproducción, que es acoplado y retroactúan con los demás sistemas; en lo que se alimentan entre sí. No se puede prescindir de la naturaleza, pero tampoco del espíritu para enseñar; y así con los seis (6) sistemas que componen al ser humano. Comprendiendo de esta manera estrategias complejas, que no son objeto de la presente



investigación pero que se continúan en las líneas de investigación; en las que se puede dar un viraje a la enseñanza tradicional.

*El principio de autonomía-dependencia o principio de auto-eco-organización en la Educación Decolonial Planetaria Compleja*; nos habla de la necesidad de “civilizar” la jungla eco-organizadora, corregir los efectos ‘salvajes’ de los conflictos, dominaciones, explotaciones, asegurar seguridades, habeas corpus, libertades a los ciudadanos” (Morín 1980, p. 294). En los saberes-conocimientos debe pensarse en su enseñanza más allá de las metodologías coloniales, e ir que integrar saberes científicos y no científicos, artísticos, ancestrales, entre otros para ante los trascendentales problemas de cambiar la forma de pensar; des-ligarnos de las supuestas verdades y buscar salidas complejizas con la intencionalidad de salvaguardar la vida; desde allí no cualquier supuesta salida en las crisis vale, son adecuadas; como en las Sangradas Escrituras todo me es lícito, más no todo conviene. Es un ejercicio de concientización - concieniciación de alto nivel.

*El principio dialógico en la Educación Decolonial Planetaria Compleja*, permite asumir, racionalmente, la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo (Morín, 2004). Se hace urgente idear pedagogías que desarrolle una nueva racionalidad dialógica a través del encuentro transdisciplinario no solamente con la ciencia misma, sino también con otros saberes, construyendo una nueva epistemología decolonial (Salinas; Méndez, 2021). Aquí los *topoi* que se han impuestos son “dos principios o nociones que deberían excluirse entre sí pero que son indisociables en una misma realidad” (Morín, 2007, p. 100).

*El principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento en la Educación Decolonial Planetaria Compleja*, Indica que todo conocimiento es una reconstrucción/traducción que una mente/cerebro hace en una cultura y un tiempo determinados (Morín, 2004). Por ello, la diversidad de pensamiento, de estilos y ambientes de aprendizajes; la atención al desarrollo de las inteligencias complejas es un bagaje aún por explorar en la educación; pese a los avances. Por ello, en la decolonialidad planetaria, la educación es “profundamente inclusiva, liberadora, Freiriana y ateniencia a la vida, en favor de toda la diversidad cultural del planeta-tierra” (Rodríguez, 2023b, p.9).

Y sin duda, no culminamos, vamos a buscar algunas ideas que recojan en alguna medida lo tratado, en aperturas por explorar en marcadas rupturaciones de los rizomas.

## **Rizoma conclusivo. Seguimos des-ligándonos del viejo paradigma. ¡Dios vive!**

En esta indagación transmetódica, hemos cumplido con el objetivo complejo de analizar la educación humanista, la hemos mostrado como inhumanas políticas, una dislocación de la vida y hemos expuesto muchas de sus consecuencias. Promovemos en des-ligaje decoloniales planetario y hemos dado algunas complejidades de la Educación Decolonial Planetaria Compleja. Indagación en las líneas de investigación, que hemos mencionado y que jamás es definitiva. La deconstrucción rizomática, abierta, rupturante, decolonial, compleja, inconclusa; nos permite seguir construyendo ejes complejos que nos dicen del re-ligaje urgente por explorar en la educación.

Vemos que extraer a Dios de la educación, la sublevación y soberbia de implantar que el ser humano es suficiente para salvarse a sí mismo, dividirlo en partes en vez de considerar su complejidad; aunado a la separación de la teología de la filosofía y esta de las ciencias fue llevando a la conformación de un ser humano insensible, escaso de solidaridad. Que se masacra a si mismo al destruir la naturaleza.

Los principios de la complejidad en la Educación Decolonial Planetaria Compleja como contracara de la educación humanista imprimen la concepción compleja del ser humano y su necesaria educación sin separar naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. Siendo el creador visionado en la intuición cosmoteándrica en la que Dios es el regulador y magnifico Señor que no ha sido vituperado en las religiones soslayantes; sino que el ser humano ha sufrido las consecuencias de su escaza manera de pensarse.

**Agradecimiento.** Del más grande decolonial planetario de la historia, el hombre que dividió la historia en dos y dio su vida por nuestra salvación: Jesucristo, sus palabras que son lámparas: “Escucha, pueblo mío, mi enseñanza; inclinad vuestro oído a las palabras de mi boca” (Salmos 78:1), “porque os doy buena enseñanza; no abandonéis mi instrucción” (Proverbios 4:2). Teniendo en cuenta permanentemente “porque el mandamiento es lámpara, y la enseñanza luz, y camino de vida las reprensiones de la instrucción” (Proverbios 6:23). “Y os ruego, hermanos, que vigiléis a los que causan disensiones y tropiezos contra las enseñanzas que

vosotros aprendisteis, y que os apartéis de ellos” (Romanos 16:17). *Gracias Dios amado por tu inmensa sabiduría.*

## Referencias

ARGÜELLO, A.; ANCTIL, P. Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52), 00001, 2019. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052/001](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052/001)

ARIAS, M; ORTIZ, A. **Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación.** Santa Marta: Editorial Unimagdalena, 2019.

BAUTISTA, M. El humanismo en la encrucijada: acercamientos y perspectivas. **Quaestiones Disputatae**, 4(9), 77-90. Disponible en: <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/246> Consultado el: 16 jun. 2022.

BELTRAO, K.I.; ANGNES, J.S. Reconocer y valorar los saberes y prácticas indígenas. **Archivos de Análisis de Políticas Educativas**, 28(70), 1-11, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5511>

BEUCHOT, M. **Historia de la filosofía en la postmodernidad.** México: Torres Asociados, 2009.

CORTÉS, A. Heidegger y el humanismo. Civilizar. **Ciencias Sociales y Humanas**, 7(12), 1-14, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100220305015> Consultado el: 16 jun. 2022.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia.** Valencia: Pre-textos, 1980.

DUSSEL, E. **El humanismo helénico.** Buenos Aires: Eudeba Editorial, 1975.

FOUCAULT, M. **Saber y verdad.** Madrid: La Piqueta, 1991.

FOUCAULT, M. **Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas.** México: Siglo XXI, 2005.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre el humanismo. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte.** Madrid: Alianza Editorial, 2000.

INGALA, E. La complejidad y el pensamiento de Gilles Deleuze. **Δαίμων. Daimon Revista Internacional de Filosofía**, 3, 255–261, 2008. Disponible en: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/120581> Consultado el: 1 dic. 2022.

MORENO CLAROS, L. **Martin Heidegger: el filósofo del ser.** Madrid: EDAF, 2013.

- MORÍN, E. **El método, IV: Las ideas**. Barcelona: Cátedra, 1991.
- MORÍN, E. **El Método III. El conocimiento del conocimiento**. Barcelona: Cátedra, 1994.
- MORÍN, E. **El método I: La naturaleza de la naturaleza**. Barcelona: Cátedra, 1999a.
- MORÍN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris: Santillana/UNESCO, 1999b.
- MORÍN, E. **El método, II: La vida de la vida**. Barcelona: Cátedra, 1980.
- MORÍN, E. **Para salir del siglo XX**. Barcelona: Kairós, 1981
- MORÍN, E. **Introducción al pensamiento complejo**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.
- MORÍN, E. **La cabeza bien puesta**. Barcelona: Ediciones Buena Visión, 2007.
- PANIKKAR, R. **La intuición cosmoteándrica: las tres dimensiones de la realidad**. Trotta, 1999.
- PANIKKAR, R. **De la mística. Experiencia plena de vida**. Herder, 2005.
- PLATÓN. **La república**. México: Tomo, 2004.
- RIVAS GARCÍA, R. De la muerte del hombre a los trazos de un humanismo en clave “negativa”, una mirada entre Foucault y Adorno. En-claves de pensamientos. **Revista de Filosofía, Arte, Literatura, historia**, 12(24), 106-135, 2018.
- RIVAS GARCÍA, R. La crisis del humanismo: una revisión y rehabilitación de los supuestos del humanismo cristiano ante los desafíos del antihumanismo contemporáneo. **Franciscanum**, 61(172), 1-17, 2019. <https://doi.org/10.21500/01201468.4462>
- ROPERO, A. **Introducción a la filosofía: Su historia con relación a la teología**. Barcelona: Editorial CLIE, 2009.
- RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, 4(2), 43-58, 2019a. <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>
- RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Revista Orinoco Pensamiento y Praxis**, 7(11), p- 13-35, 2019b. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>
- RODRÍGUEZ, M. E. Pedagogías decoloniales devenidas de la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. **Perspectivas sobre la educación matemática**, 13(33), 1-23, 2020. <https://doi.org/10.46312/pem.v13i33.10842>

- RODRÍGUEZ, M. E. La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica. **Perspectivas Metodológicas**, 21, 1-15, 2021a. <https://doi.org/10.18294/pm.2021.3527>
- RODRÍGUEZ, M. E. La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. **RECIPEB**, 1(1), 43–57, 2021b. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5511830>
- RODRÍGUEZ, M. E. Taras como sátiras en la interpretación de la decolonialidad. **Revista nuestraAmérica**, (20), e6907459, 1-14, 2022a. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6907459>
- RODRÍGUEZ, M. E. La evaluación por competencias: un cuenco de mendigo colonizador profundamente vacío. **Olhares & Trilhas**, 24(2), 1-29, 2022b. <https://doi.org/10.14393/OT2022v24.n.2.63151>
- RODRÍGUEZ, M. E. La paz con vosotros: re-ligajes desde las Sagradas Escrituras en la Cristofanía-educación-vida-ser. **Visión Educativa IUNAES**, 16(33), p.143-151, 2022c
- RODRÍGUEZ, M. E. La Decolonialidad Planetaria: Des-Ligaje, Re-Ligaje, Transepistemas y Debates. En: **Aportes transdisciplinarios a la visión educativa. De lo local a lo internacional**. Coordinador Heriberto Monárrez Vásquez (p.148-160). Durango: Instituto Universitario Anglo Español, 2022c.
- RODRÍGUEZ, M. E. **Transfilosofía Sentipensante**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022d.
- RODRÍGUEZ, M. E. La compasión ante el dolor en la decolonialidad planetaria-complejidad, ¿qué tan ajeno es? **RELACult Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, 8(3), 1-20, 2023a. <https://doi.org/10.23899/relacult.v8i3.2311>
- RODRÍGUEZ, M. E. El cero (0) no tan neutro en la Educación Decolonial Planetaria Compleja. **Práxis Educativa**, 18, 1–14, 2023b. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21287.017>
- RODRÍGUEZ, M. E.; MIRABAL, M. Ecosofía-antropoética: una re-civilización de la humanidad. **Telos**, 22(2), 295-309, 2020. <https://doi.org/10.36390/telos222.04>
- SÁNCHEZ ANDRADE, V.; PÉREZ PADRÓN, M. La formación humanista. Un encargo para la educación. **Universidad y Sociedad**, 9(2), 265-269, 2017. Disponible en: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus> Consultado el: 1 dic. 2022.
- SANTOS, B. **Refundación del estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur**. Siglo XXI, 2010.
- SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. **Santa Biblia**. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.
- TOBÓN, S. **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2008.



VALQUI CACHI, C., MANZANO AÑORVE, M., QUINTERO ROMERO, D. M.; ROMERO ADAME, I. Las Humanidades ante la crisis civilizatoria del Siglo XXI: Una contribución crítica de la complejidad dialéctica. **Dialektika: Revista De Investigación Filosófica y Teoría Social**, 3(6), 11-24, 2021. Disponible en <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/46> Consultado el: 1 dic. 2022.

VATTIMO, G. **La crisis de la subjetividad de Nietzsche a Heidegger**”, en **Ética de la interpretación**. Barcelona: Paidós, 1991.

WALSH, C.; OLIVEIRA, LF DE; CANDAU, VM. Colonialidad y pedagogía decolonial: Pensar otra educación. **Archivos de Análisis de Políticas Educativas**, 26(83), 1-16, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3874>