

# La educación decolonial planetaria compleja como acción y subversión: lecciones de Freire y Morín

Milagros Elena Rodríguez  
Universidade do Oriente (Venezuela)  
Ivan Fortunato  
Instituto Federal de São Paulo (Brasil)

## Resumen

La investigación examina la Educación Decolonial Planetaria Compleja como resistencia al colonialismo, proponiendo un enfoque educativo transformador, influenciado por la complejidad de Morin y la praxis de Freire. La transmetodología de la investigación desafía las metodologías coloniales y propone la deconstrucción rizomática como un enfoque complejo y liberador. La educación tradicional perpetúa la sumisión y la colonización de las mentes, negando la complejidad humana y promoviendo la meritocracia como una ilusión de justicia. La Educación Decolonial Planetaria Compleja afronta y transforma las estructuras de poder, promoviendo una ética planetaria y la inclusión de saberes sin jerarquías. La praxis Freiriana nos inspira a cuestionar el currículo y fomentar el diálogo en lugar de la transmisión de conocimientos. La insumisión, indisciplina y esperanza son pilares para desafiar el sistema colonial en la educación, aunque enfrentamos desafíos institucionales y resistencia. La esperanza persiste en la lucha por una educación más justa y liberadora.

Palabras-clave: Complejidad. Educación. Resistencia. Planetariedad.

1

## A educação decolonial planetária complexa como ação e subversão: lições de Freire e Morin

## Resumo

A pesquisa examina a Educação Decolonial Planetária Complexa como resistência ao colonialismo, propondo uma abordagem educacional transformadora, influenciada pela complexidade de Morin e pela práxis de Freire. A transmetodologia de pesquisa desafia as metodologias coloniais e propõe a desconstrução rizomática como uma abordagem complexa e libertadora. A educação tradicional perpetua a submissão e a colonização das mentes, negando a complexidade humana e promovendo a meritocracia como uma ilusão de justiça. A Educação Decolonial Planetária Complexa confronta e transforma as estruturas de poder, promovendo uma ética planetária e a inclusão de conhecimentos sem hierarquias. A práxis Freiriana nos inspira a questionar o currículo e a incentivar o diálogo em vez da transmissão de conhecimentos. A insubordinação, a indisciplina e a esperança são pilares para desafiar o sistema colonial na educação, embora enfrentemos desafios e resistências institucionais. A esperança persiste na luta por uma educação mais justa e libertadora.

Palavras-chave: Complexidade. Educação. Resistência. Planetariedade.

## Complex planetary decolonial education as action and subversion: Lessons from Freire and Morin

---

### Abstract

The research examines the Complex Planetary Decolonial Education as resistance to colonialism, proposing a transformative educational approach, influenced by Morin's complexity and Freire's praxis. Research transmethodology challenges colonial methodologies and proposes rhizomatic deconstruction as a complex and liberating approach. Traditional education perpetuates the submission and colonization of minds, denying human complexity and promoting meritocracy as an illusion of justice. Complex Planetary Decolonial Education confronts and transforms power structures, promoting a planetary ethic and the inclusion of knowledge without hierarchies. Freirian praxis inspires us to question the curriculum and encourage dialogue instead of the transmission of knowledge. Insubordination, indiscipline and hope are pillars to challenge the colonial system in education, although we face institutional challenges and resistance. Hope persists in the fight for a more just and liberating education.

Keywords: Complexity. Education. Resistance. Planetary.

### Introito. Premisas de investigación

2

El estudio y debate sobre la educación para la comprensión humana son cada vez más imperativos en el siglo XXI, considerando la grave crisis civilizatoria que se vive en la contemporaneidad (Lorenzon; Gallardo, 2019, p. 2).

La grave crisis civilizatoria que vivimos es, sin lugar a dudas, un reflejo de la colonización de nuestro tiempo actual. Así, ese es un escrito subversivo, que intenta presentar la Educación Decolonial Planetaria Compleja como resistencia al mundo colonial, de dominación biopolítica, en el que vivimos bajo el tema de la globalización. La Educación Decolonial Planetaria Compleja no se confunde con la enseñanza impartida en las escuelas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para evaluaciones externas a gran escala; lo que ocurre en las escuelas es la *práctica de rellenar la cabeza de la gente*. Nuestro deseo es que esto cambie y que tengamos otra educación, la de cabezas bien puestas, como vimos en la complejidad de Morin (2007).

Pero ha sido muy difícil cuesta arriba transformar la educación en cualquier parte del planeta si las políticas de Estado siguen siendo coloniales, y se alinea al ser humano en su enseñanza a las conveniencias del sistema

opresivo. En general a la colonialidad global. La Educación Planetaria auténtica Moríniana se basa en que “[...] hay que enseñar que las cosas no son solamente cosas, sino también sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas; no objetos cerrados, sino entidades inseparablemente unidas a su entorno y que sólo pueden ser conocidas si se las inserta en su contexto[...].” (Morin, 2007, p. 81); en ello habla Edgar Morin de la pertinencia y complejidad de los objetos sensibles de enseñar; pero también hace énfasis en lo que significa el ser humano insertado en sistemas que llegan hasta el sistema de la Tierra, nos dice que, “[...] en lo que respecta a los seres vivos, éstos se comunican entre sí y con su entorno y estas comunicaciones forman parte de su organización y de su naturaleza” (Morin, 2007, p. 81).

El sintetizador de la teoría de la complejidad, Don Edgar Morin, con vida a los 102 años, sigue marcando huellas de transformación en la educación y a la educación necesaria nos inserta la connotación de planetariedad; por ello habla de la educación planetaria; donde la planetarización “[...] es un término más complejo que globalización, porque es un término radicalmente antropológico que expresa la inmersión simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta tierra” (Morín; Ciurana; Motta, 2002, p. 80). Lo que dice que la educación debería enseñar el viaje en el que todos estamos inserto en el planeta; y que nuestras acciones deben ir a su salvaguarda, es la Tierra como patria (Morin; Kern, 2006).

Así es como la planetarización va contiene en su raíz etimológica la idea de aventura de la humanidad; por ello la Educación Planetaria debe enseñar la comprensión humana y con ello, “[...] comprender esta aventura y su posible destino es el desafío principal de la educación planetaria, y en este contexto, es primordial para alcanzar una civilización planetaria” (Morín; Ciurana; Motta, 2002, p. 81). O, como escrito recientemente:

Aprender o educarse y educar para la comprensión humana, desde una perspectiva compleja, con el autoconocimiento y la introspección, mirando las limitaciones impuestas por el auto-ego-sociocentrismo, y desde una apertura subjetiva al otro, con la empatía activa y cognitiva, son el punto de partida de aprender a reconocer la complejidad de la vida, las incertidumbres, las incompletudes humanas, la condición humana – efectos que generan una sociedad más comprensiva, dialógica, autónoma, responsable (Lorenzon; Gallardo, 2019, p. 12).

Pero nada de ello es posible bajo mentes colonizadas; bajo la mente conquistada para la obediencia sumisa y adoctrinada a la colonialidad global. Por lo tanto, es importante crear conciencia sobre cómo se utiliza la educación como medio de colonización: *es un juego*, como registró Everett Reimer (1979), que trabaja con reglas forjadas por la idea de producir cabezas repletas, cuyo conocimiento sirve para mantener el modelo competitivo de sociedad basado en la codicia. Vivimos, como afirma el autor, bajo la amenaza del *monopolio de la mente*. Por eso creemos e insistimos en enseñar la subversión, la liberación y con ello sin preeminencias develar los encubiertos de la colonialidad global que se continúa de la modernidad a la postmodernidad; así la Educación Planetaria sólo es posible insertada en el proyecto de la transmodernidad como la contracara de la colonialidad en todo sentido, al estilo Dulseniano; por ello la liberación como proyecto que comienza en el mismo instante de la opresión de los pueblos debe ser ejemplificante en la educación (Rodríguez, 2023a).

4 Por ello, la Educación Decolonial Planetaria Compleja debe conformarse la conciencia, debe re-civilizarse a una plenitud del ser humano (Rodríguez, 2023a). Responde así a la pregunta: ¿Cuál es nuestra misión en la tierra? Y que el amor y con ello la solidaridad son educables en medio de la crueldad y de la guerra incluso. La Educación Decolonial Planetaria Compleja se ejerce desde el reconocimiento de los saberes populares, ancestrales, del sentipensar y pertinencia del ser humano, en cada lugar, país, civilización. Confluyen en ella la decolonialidad como solidaridad y salvaguarda, fuerzas innovadoras y fuerzas conservativas que viven en tensión, emotividad y racionalidad, reflexión y acción conviven como *topoi* que jamás debieron de estar separados.

En la presente investigación como objetivo analizamos la Educación Decolonial Planetaria Compleja como acción y subversión, y proponemos un enfoque educativo transformador, influenciado por la teoría de la complejidad de Edgar Morin y la praxis de Paulo Freire. Tomando para ello la premisa que no podemos ser pensadores complejos, docentes complejos sino somos decoloniales planetarios; es así como lo hemos evidenciado en la obra: *La decolonialidad planetaria apodíctica de la teoría de la complejidad* (Rodríguez, 2022a). Ratifican los autores de la pesquisa actual conjuntamente con Walter Mignolo, que el pensamiento decolonial, que subvierte la modernidad-postmodernidad-colonialidad, “[...] ya no es izquierda, sino otra

cosa: es desprendimiento de la episteme política moderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia" (Mignolo, 2008, p. 255). En dicha educación, en la pesquisa y en nuestra vida, no defendemos ni promovemos sistema alguno caducado de la vida, antidemocrático y fascista.

Por eso la Educación Decolonial Planetaria Compleja está cargada de un des-ligar y re-ligar que en breve definiremos que pues rescata la parábola del odre de nuestro Señor Jesucristo: "También les contó una parábola: Nadie corta un retazo de un vestido nuevo para remendar un vestido viejo. Si lo hace, no solamente arruinará el vestido nuevo, sino que el remiendo no quedará bien en el vestido viejo" (Lucas 5: 36-37). No podemos educar bajo mentes colonizadas y pretender liberar y considerar la planetarización con certeza compleja y urgente necesidad de salvaguarda.

En todo ello iremos desmitificando la significancia de cada término en el entramado que nos disponemos a presentar de manera atípica, antimetódica y compleja. Vamos a evidenciar en lo que sigue el transmétodo.

## **Transmetodología de la pesquisa. La complejidad el transparadigma y la deconstrucción rizomática el transmétodo**

5

Evidenciar el problema, la crisis de la educación bajo los mismos métodos ocultadores y opresivos es una imposibilidad. Por ello vamos más allá, en significancia del prefijo *trans*, más allá, desde el transmoderno Enrique Dussel, vamos a desmitificarlo en primer lugar para evitar taras que pululan en el mundo de las interpretaciones:

[...] ese más allá (*trans*) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático, etc. Diversos nombres puestos a lo no humano, a lo irrecuperable, a lo sin historia, a lo que se extinguirá ante el avance arrollador de la "civilización" occidental que se globaliza (Dussel, 1994, p. 222).

De acuerdo con ello, el transparadigma complejo se denomina así pues va más allá de los paradigmas a evitar ideas fijas indisolubles para rescatar los principios de la complejidad auténticamente Morinianos e ir a complejizar, entramando subvirtiendo, rupturando, en este caso con rizomas. En la que unidad y diversidad conforman “[...] una unidad dialógica entre comprensión y explicación, para él, ambas pueden complementarse y controlarse mutuamente; y ambas deben remitirse la una a la otra en un bucle productivo de conocimiento” (Morin, 1988, p. 166).

De tal manera, que transmetodología con dicha significancia indica irnos al punto de arranque desde la exterioridad de las metodologías coloniales que forman parte de la modernidad, desde lo que las metodologías denegaron, excluyeron, redujeron, dejaron al sujeto investigador fuera, la cotidianidad, los saberes legos, los aportes de las civilizaciones encubiertas y pretendieron objetivar el conocimiento. Separaron los cualitativos de los cuantitativo y lo sociocrítico, metodologías que redujeron la naturaleza de la vida de la creación; ello lo rescatamos en transmetodologías no definitivas nunca acabadas, que no buscan ni pretenden verdades culminadas ni impuestas; y se manifiestan con transmétodos.

6

El transmétodo de la investigación es la deconstrucción rizomática (Rodríguez, 2019a) que trenza la deconstrucción de la crisis colonial en general de los objetos complejos de estudio y reconstruye con esperanzadora decolonialidad planetaria-complejidad con los legados entre otros, da la complejidad de Edgar Morin y de la esperanza en la Educación de Paulo Freire, trascendiendo el postcolonialismo, donde nacen los rizomas y la deconstrucción, a la decolonialidad en el planeta. Pues los transmétodos nacen al estilo de la significancia de *trans* Dulseniana, en la exterioridad de los métodos de la modernidad – postmodernidad, rescatando lo execrado como el sujeto investigador, complejizando lo reducido y no buscando verdades acabadas; navegamos en archipiélagos de certeza el mar de incertidumbre del conocer al estilo Moriniano.

Con ello, se va siempre al desligaje y re-ligaje de las mentes, *re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno* (Rodríguez, 2019b). En ello hemos venido inspeccionando y abonando a la *Educación Decolonial Planetaria Compleja* (Rodríguez, 2023a). Desde estos sentires liberadores que tienen esencia Freiriana con dicho transmétodo venimos estudiando en la obra: *Resistencia Freiriana: dialogo subversivo Venezuela - Brasil*

*contra el fascismo* (Rodríguez; Fortunato, 2022a). Con ello, en la educación planetaria el transmétodo la deconstrucción rizomática ha dejado huella en la perspectiva decolonial planetaria de la educación, desde el año 2017 en su primera publicación como transmétodo inédito.

Y las estructuras que conformamos acá son complejas, como lo es los rizomas; que son dispositivos complejos que sin desunir disponemos en el complexus de toda la pesquisa: los rizomas conformando es un entramado indisoluble, inseparable, rupturable, es un sistema complejo (Ingala, 2008); y no siempre es decolonial, nace en el postestructuralismo, en la postcolonialidad (Deleuze; Guattari, 1980), rizoma palabra heredado de la Biología con dichos autores en la obra titulada: *Mil Mesetas – Capitalismo y Esquizofrenia* (Deleuze; Guattari, 1980), uno de los textos más representativos y respetados. Construimos estructuras rizomáticas porque son profundamente complejas y rupturante; en cualquier entramado sopesamos la inclusión, decolonizando las categorías excluida de la colonialidad. El rizoma es una imagen del pensamiento (Ingala, 2008).

En lo que sigue vamos a profundizar la crisis de la educación tradicional, aún en plena era tecnológica, padecemos de “[...] la educación que esclaviza el conocimiento a temáticas independientes y aisladas, y de esta forma no podrá lograr su cometido de liberación” (Freire, 1980a, p. 81). Vamos a conectarnos en breve con estas evidencias, escritas hace mucho tiempo pero que permanecen en la educación opresiva de hoy.

## **Deconstrucción de la educación tradicional, colonial, global, reduccionista, negadora de la complejidad. Hacia la decolonización de la escuela**

Conectando con el pensamiento de Paulo Freire y Edgar Morin, siguiendo con el análisis, vemos que, en la educación tradicional de las escuelas, operando bajo el lema colonial, no se enfrentan las incertidumbres el conocer del conocimiento pues al depositar las verdades acabadas banalizadas se deja de lado la criticidad y el dialogo dialógico-dialéctico. Nótese que en *la Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1980a) se tratan temas como educación y concienciación, educación *versus* masificación,

educación práctica, entre otros, que sigue clamando por ser atendidos y los actores del proceso educativo por ser liberados.

Sabemos que tenemos una educación carente de enseñar la comprensión humana, la solidaridad, por ello, la ética del género humano, como una ética que trasciende la ética moralista. Paulo Freire habla tajantemente en su obra sobre *la concepción bancaria de la educación y la deshumanización*, “[...] no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres” (Freire, 1996, p. 87). En ello, convergen en años de estudio en una educación cómplice del abuso y la no salvaguarda de la vida a favor de la destrucción del planeta.

La educación tradicional de las escuelas es encubridora de los potenciales de las civilizaciones encubiertas sigue privilegiando la imposición del conocer a conveniencia de Occidente y el Norte, impidiendo el aporte de las civilizaciones que ayer fueron colonizadas y que hoy viven la colonialidad global, sus saberes siguen siendo menores que los mal denominados conocimientos científicos. Desde lo que las metodologías denegaron, excluyeron, redujeron, dejaron al sujeto investigador fuera, la cotidianidad, los saberes legos, los aportes de las civilizaciones encubiertas y pretendieron objetivar el conocimiento. Separaron los cualitativos de los cuantitativo y lo sociocrítico, metodologías que redujeron la naturaleza de la vida de la creación.

La educación tradicionalista es negadora del ser humano, pretende educar seres humanos enajenados de su humanidad, de su creación y razón de existencia, en la que aprende con todo su ser, así la educación sólo se dedica a amaestrar la mente. En esa complejidad del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios (Rodríguez, 2022b) la naturaleza compleja del ser humano; Dios como nuestro creador fuera de las religiones opresivas coloniales de la modernidad-postmodernidad, y más bien retomar en las civilizaciones antiguas por ejemplo, que pensaban que la razón no sólo se aloja en la mente; sino también en el alma y espíritu y allí conseguimos esa complejidad execrada de nuestras vidas, que la colonialidad execró a favor de su proyecto opresivo. Lo mismo hicieron en América del Sur y Central, con el objetivo de eliminar la cosmovisión original, que reconectaba a la humanidad en la Tierra con la Pachamama en el Universo; reduciendo la vida planetaria a una superficialidad *concreta* y *racional* (Fortunato, 2023a).



Mas, la educación escolar tradicionalista no sólo quiere colonizar nuestras creencias con fuerzas mayores que nuestra mediocridad humana. Lo que se espera es institucionalizar la vida humana y, a través de las instituciones, promover una ideología de dominación y control. La escuela no se ocupa de la vida, porque está demasiado ocupada lidiando con sus propias dificultades para organizar su vida diaria en favor de su propósito: transmitir el plan de estudios a todos los alumnos, sin distinción, como si fuera una sola persona.

Con la institucionalización de la vida humana, la escuela recibió gran poder de sedación, quizás como parte de un plan más amplio, muchas veces sin ser notado por todos los que viven y conviven allí cotidianamente. La educación escolar asumió la función de enseñar, pero no de educar, pues la educación es mucho mayor que el proceso de enseñanza y aprendizaje realizado en serie y en masa. Además, el principal proyecto de la enseñanza es que la escuela contenga todo lo que cada persona debe saber para tener éxito en una vida adulta productiva. Es un proyecto silencioso y eficiente para inculcar la sumisión. Esto es lo que se:

Inmediatamente después del jardín de infancia, el niño de seis años es 'atornillado' en una silla dura para estudiar vocabulario durante horas y horas. ¿Es casualidad que el niño en desarrollo, esta fuerza de la naturaleza, este explorador aventurero, se mantenga inmóvil, petrificado, confinado, reducido a contemplar las paredes, mientras el sol brilla afuera, obligado a contemplar las paredes, mientras el sol brilla afuera, ¿Obligado a contener la vejiga y los intestinos, ó horas al día, excepto unos minutos de recreo, durante 7 años o más? ¿Existe una mejor manera de aprender la sumisión? (Harper; Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1987, p. 47).

Así, de una manera institucionalmente aceptada por la sociedad, la escuela como lugar de educación se convierte en un lugar de enseñanza. Silenciosamente, a través de sus evaluaciones externas a gran escala, sus planes de estudio, sus normas de práctica docente, etc. logra operar con su objetivo de enseñanza de la sumisión. Sin embargo, hay que señalar que esta sumisión es obediencia al sistema colonizador, construido y consolidado inicialmente del dominio de las creencias, haciéndonos creer que reyes y reinas eran personificaciones de divinidades, luego mediante la fuerza de las armas

y la navegación. Con el paso del tiempo, con las armas aún en la mano, la dominación fue ejercida por las máquinas pesadas de la industria, y luego con el control de la tecnología.

La simplificación de nuestra historia antigua concentrada en estas pocas líneas sólo pretende poner de relieve que, con el tiempo, la dominación aparente fue sustituida por una dominación velada. Esto significa que hoy, en la primera mitad de la tercera década del siglo XXI, tenemos una sociedad globalizada en la que se cree que cualquiera puede hacerse rico y disfrutar de una vida de lujo. Al dar por sentada la idea de que todas las personas tienen la oportunidad de transformar su propia realidad vivida sólo a través de sus propios esfuerzos, se consolidó así la colonización de nuestras mentes.

Esta idea se mantiene por la perversión de la meritocracia, lo que crea una idea falsa de que es posible lograr justicia y equidad, siempre y cuando se esfuerce mucho; lo cual causa mucho dolor ante la imposibilidad de lograrlo. La meritocracia es una forma silenciosa, astuta y ampliamente aceptada por la sociedad. Se presenta como un juego entre personas, en el que aquellos que mejor se adapten a sus reglas serán recompensados con los beneficios del capitalismo. Pero, en el fondo, el juego que se juega es diferente: mantener el *statu quo*. La meritocracia, que mantiene las cosas como están, funciona sin problemas utilizando el modelo de refuerzo intermitente descubierto por Skinner (2003): basta con que la recompensa se dé pocas veces, al azar, para que el comportamiento siga siendo frecuente.

Esto significa que, rara vez, alguien que se dedica a las reglas del juego puede lograr una transformación radical en su vida, pasando de un lugar de miseria a un éxito capitalista efectivo. Se informan estas historias de éxito, describiendo los obstáculos y la extrema dedicación para superarlos, convirtiéndose así en evidencia de que la meritocracia funciona. Las escuelas, a su vez, se convierten en un lugar de esperanza para los jugadores, es decir, para los estudiantes y, especialmente, para sus familias, que depositan sus esperanzas en un mundo mejor para ellos. La escuela, en lugar de un lugar de formación plena del ser humano, de promoción de la ciudadanía y de preparación para el trabajo, se convierte en un lugar de control para el mantenimiento del sistema.

Reimer (1979) había identificado este proceso escolar que esconde este peligroso juego a través de la meritocracia. El autor afirmó que esta forma astuta de hacer que la sociedad juegue su juego de meritocracia es la mejor forma de sumisión. Esto se debe a que, en lugar de forzar la sumisión, la sumisión misma se promueve como una meta para las personas. Se trata, según el autor, de un peligroso plan de estudios secreto que “[...] activa la creencia en una sociedad enferma, una sociedad dedicada al consumo competitivo” (Reimer, 1979, p. 68).

Y así, a través de una educación que promueva la meritocracia, seguimos siendo colonizados. Pero, a diferencia de la colonización de los territorios del Sur, llevada a cabo por la fuerza por el capitalismo del Norte, la colonización a través de la educación es más poderosa: la gente empieza a querer ganar el juego. Se trata ahora de la colonialidad de las mentes como continuación de la colonización; sin importar que no se encuentren en físico los que dirigen la colonialidad global en los países.

De ahí la idea de que las escuelas no educan, enseñan. Enseñan las reglas del juego y enseñan cómo es posible convertirse en un ganador. A veces, algunas personas logran un éxito genuino y se convierten en ejemplo y espejo para las masas, que también aspiran a ascender. Por eso pretendemos romper con el sistema educativo actual, para que las escuelas puedan ofrecer aquello para lo que fueron diseñadas: educación. Educar es, como reconoció Reimer, una fuerza vital:

Las estructuras sociales actuales no sobrevivirían a una población educada, incluso si sólo una minoría sustancial lo fuera. Está en juego algo más que la simple educación escolar. Las personas están entrenadas para aceptar una determinada forma de sociedad. Se les educa para crear o recrear una sociedad. En este contexto, la educación tiene el significado que le atribuyen quienes estudiaron profundamente la educación y la naturaleza humana (Reimer, 1979, p. 151).

En esta cita, el autor deja al descubierto la función institucionalizada de la educación a través de la escuela: el soporte del modelo de vida actual. Este modelo es el de la industrialización y el consumo masivo, el de la explotación del trabajo y de la vida, la segregación abismal entre los pocos que tienen mucho y los muchos que no tienen nada; la de la meritocracia, que

funciona como un velo que oculta la verdadera cara de la cruel realidad, ya que permite a algunas personas alcanzar un crecimiento económico real.

Creemos que la educación tendría otra función. Lo cual tiene que ver no con la reducción del ser humano a sus aspectos cognitivos, sino también (y, dada la situación actual, principalmente) a sus aspectos afectivos y emocionales; tiene que ver no sólo con la adquisición de habilidades para el juego meritocrático, sino para la vida colectiva cooperativa; Tiene que ver con la complejidad y no con el simple control-producción-consumo de causa-efecto de un sistema creado para mantener los beneficios de quienes lo crearon. Por eso estamos con Reimer (1979, p. 23): "Nadie la definió mejor que el educador brasileño Paulo Freire, quien la describe como la conciencia crítica de una realidad, que conduce a una acción eficaz."

De ahí una tesis convincente de Reimer (1979, p. 157): "En esta sociedad, Paulo Freire es una amenaza." Y, de hecho, fue una amenaza durante su vida de activismo educativo en todo Brasil y en el mundo. Y sigue siendo una amenaza, porque su legado ha inspirado a muchas personas a comprender la perversión de un sistema colonizador de cuerpos y mentes. Con Paulo Freire aprendimos lecciones fundamentales de resistencia al sistema: pensamiento crítico y amor por la vida, la humanidad y el planeta. Lo que tenemos es exactamente lo contrario: una lucha diaria por sobrevivir, a través de una dura competencia inventada para mantenernos ocupados, sin tiempo ni ganas de siquiera concebir otra realidad.

Por eso, en lo que sigue seguimos entramando y rupturando los rizomas, existe en ello una palabra clave: *subversión*, mediante la cual analizamos la Educación Decolonial Planetaria Compleja; en ella nos disponemos a reconstruir mediante la deconstrucción rizomática, atribuyendo la subversión a la conceptualización en la que Paulo Freire cuenta que en Brasil el nuevo gobierno militar consideró que la actividad pedagógica de Freire era subversiva, lo que le supuso la cárcel. "Se me consideró como un subversivo intencional, – recuerda – un traidor de Cristo y del pueblo brasileño. ¿Niega usted, – preguntaba uno de los jueces – que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país?" (Freire, 1980b, p. 22).

Hoy por hoy y como fue ayer para Paulo Freire, para nosotros subversión es liberación; y liberación es decolonialidad planetaria, es rebeldía ante

el dolor, es educar para la libertad, para la salvaguarda de la vida. Y educar para la liberación, una práctica subversiva debe estar llena de la praxis; y la tierra es misión de salvaguarda y vida.

## **Reconstrucción en la liberación. La educación decolonial planetaria compleja como acción y subversión**

Como subversión implica praxis, vamos a definir que es la praxis, estamos entramando con el rizoma anterior. Praxis, de acuerdo con Paulo Freire, es la acción consciente y comprometida que desgarrar la alienación y la domesticación de la colonialidad de la educación, para dar paso a la transformación o liberación de uno mismo y de los discentes, pues ya es bien sabido que “[...] los educadores y los educandos se archivan, se anulan [...] no hay creatividad, no hay transformación, no hay saber” (Freire, 1987, p. 58).

La perspectiva Freiriana sobre la praxis de la Educación Decolonial Planetaria compleja entonces rompe con el paradigma colonial de nuestra sociedad actual; y va a tener “[...] 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” (Morin, 1999, p. 7); ante ello la decolonialidad permea la educación de democracia y con ello inclusión de los saberes sin preeminencias; pero también de enseñar como política profundamente ética de la vida y del planeta.

Con ello, la otra gran finalidad Moriniana es 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” (Morin, 1999, p. 7). Queremos pensar en la incertidumbre que aún en la decolonialidad debemos saber no tenemos control, pero podemos conseguir certezas de accionar, de la praxis con los interlocutores que llevamos en el discurso, los autores que le escribimos como dolientes en primera persona; como educadores padecemos las falsas políticas educativas, pero pese a ello somos agentes de cambio. Debemos aprender a navegar con “[...] algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos

archipiélagos de certezas, no viceversa" (Morin, 1999, p. 3); pero para ello en la formación docente debemos atender a la interrogante: *subversión del docente Universitario: ¿necesidad o vanidad?* (Lemus, 2020).

Si, regresamos rupturando el discurso nuevamente a los siete saberes para la educación del futuro, vemos que son enseñar: las cegueras del conocimiento - el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión y ética del género humano (Morin, 1999). Y allí especialmente en *enseñar la condición humana*, sin duda radica una decolonialidad virgen, que no ha sido tocada, pues permanece en la colonialidad en la idominia.

La *Educación Decolonial Planetaria Compleja no es neutra*, es doliente del dolor enseña la solidaridad, no atiende las preeminencias es inclusiva, deconstructiva; no da un barrido, salvaguardar los conocimientos de las civilizaciones encubiertas no significa erradicar los reconocidos; sino decolonizar a estos e integrarlos a la vez que se reconocen en su diversidad (Rodríguez, 2023b). Pero para ello nuestra subversión debe estar llena de una praxis que nos lleve a quitarnos el velo de que la teoría de la complejidad, la transdisciplinariedad y todas las concepciones complejas son posibles de enseñar en la educación bajo el velo de la colonialidad; nada de ello es posible; por eso el desligarnos de esos males de la colonialidad de las mentes, poder, saber, hacer, soñar, vivir.

La *Educación Decolonial Planetaria Compleja* como subversión recurre para su enseñanza a categorías que han sido colonizadas, a civilizaciones encubiertas; para su liberación; para ello hay que conectar, deconstruir; incidir sobre las conexiones con líneas, rizomas, mesetas; "[...] ir tejiendo el conocimiento-saberes con la vida, la naturaleza que somos nosotros mismos; donde la comunidad, familia y las subjetividades del ser humano tiene un poder educativo inmenso" (Rodríguez, 2023b, p. 12).

Paulo Freire sostiene que la praxis educativa debe romper con el paradigma colonial reduccionista y violador de la vida, de la sociedad actual y enfocarse en establecer relaciones de control mutuo mediante la democracia y en concebir la humanidad como una comunidad planetaria, tal como lo señala Edgar Morin. La *Educación Decolonial Planetaria Compleja* busca, por tanto, promover la inclusión de saberes sin jerarquías y enseñar como una

política profundamente ética de la vida y del planeta. La enseñanza de la condición humana emerge como un punto crucial en la Educación Decolonial, ya que representa una oportunidad para decolonizar los conocimientos y reconocer la diversidad en su totalidad; sin superioridad.

Pero, ¿qué significa exactamente la praxis Freiriana en el contexto de la vida escolar cotidiana? Ya hemos identificado que existe un paternalismo hipócrita en el (mal) uso de sus ideas en la educación escolar, distorsionando su teoría para adaptarla a la forma manipuladora de la institución (Rodríguez; Fortunato, 2022b). Las palabras de Souza (2018), escritas después de su participación en reuniones (supuestamente) pedagógicas en una escuela, ponen al descubierto la hipocresía de la que hablábamos:

Se leyeron y discutieron extractos de Pedagogía de la Autonomía sin rigor analítico. Fue simplemente una reproducción de estribillos sobre la educación para la libertad y la autonomía [...] Luego de la lectura se concluyó que la institución trabajaba para generar autonomía en el estudiante, por lo que estas lecturas sirvieron como una forma de refrendar el trabajo realizado en la escuela, utilizando un pensador reconocido y símbolo de cambios en las prácticas educativas. Las contradicciones entre lo dicho y la práctica observada eran evidentes (Souza, 2018, p. 10).

15

La praxis Freiriana no encaja en el discurso. Es fácil leer a Paulo Freire y creer que la labor docente que se realiza en las escuelas está enfocada a la formación del pensamiento crítico y la autonomía, cuando se repiten sus frases y no se sigue su praxis, no se manifiesta su ejemplo de vida. Sin embargo, es extremadamente difícil romper con las (llamadas) prácticas didácticas cuyo objetivo son evaluaciones a gran escala. Así como es difícil romper con las expectativas de los estudiantes y sus familias de que la escolarización les brindará la única posibilidad de romper con una vida de opresión, trabajar para prepararlos para triunfar en la vida. La meritocracia ya está instalada en el inconsciente colectivo y, a través de la ideación de sálvese quien pueda, es aún mejor si la escuela es un lugar de preparación para la única forma de sociedad conocida y posible: la de la competitividad individual.

Comprender la praxis de Freire es oponerse a esta educación que enseña sumisión al sistema, y no repetirla en nuestra práctica, no propagarla. Ya ha sido escrito que “[...] cuando hablamos de Paulo Freire, hablamos también de otra educación. Es una educación que se puede ver en la escuela,

pero que está velada – si no inhibida – por un plan de estudios estandarizado y unos índices superiores a la vida misma” (Porto; Fortunato, 2022, p. 113). Se señaló, al registrar que la praxis Freiriana tiene que ver con otra educación, que ésta sería una práctica *utópica*. Una utopía que signifique un mundo mejor, en un sentido amplio, con calidad de vida para todos los seres vivos; que tal vez no alcancemos a todos pero en unos pocos podemos transformar vidas y dar ejemplo de que si se puede. Una utopía basada en la transformación de la competencia en cooperación, en inclusión respetando la diversidad y no condicionando a supuestas superioridades y de la cosificación de las cosas en una complejización, incluyendo sentimientos, emociones, imaginación...

Paulo Freire nos inspira a pensar en esta otra educación a través de lecciones para reconstruir la educación escolar, buscando el respeto de su humanidad. Tres de ellos ya han sido enunciados en otro texto: insumisión, indisciplina y esperanza (Fortunato, 2023b).

A insumisión puede entenderse como insubordinación, porque tiene que ver con faltar el respeto a reglas impuestas que faltan el respeto al ser humano. En la educación escolar, una de las mayores faltas de respeto a la vida es el currículum que viene de fuera, impuesto como absoluto y que controla toda la enseñanza a través de sus evaluaciones a gran escala. Así, la praxis Freiriana nos enseña a dejar atrás el currículum externo para trabajar con las realidades de nuestros estudiantes. Es importante señalar que esta no es la realidad que creemos que es, sino la realidad contada por los propios estudiantes, incluidos sus conocimientos, sentimientos y aspiraciones. Paulo Freire educó a través de la generación de temas y, principalmente, a través del diálogo, y con su ejemplo de amor y trato digno, de fe en las personas. Dialogar en lugar de transmitir; esto es insumisión.

La indisciplina como praxis está directamente relacionada con otra educación. Mientras la escuela valora el silencio sepulcral de los estudiantes que, en silencio, reciben los depósitos de conocimientos de la educación bancaria, Paulo Freire valoró el diálogo y la manifestación del cuerpo. Moverse, correr, bailar... usar las manos no sólo para copiar las lecciones, sino para un trabajo que también desarrolla la mente y el espíritu. Pensar en la indisciplina como una ruptura con el modelo disciplinario centenario de la escuela que mantiene *el statu quo* también es *praxis*.



Esperanza, como explicó Paulo Freire, no es el verbo esperar. Esto significa que sin acción no hay praxis; sin acción no hay transformación. No se cambia el mundo diciendo que las cosas deberían ser diferentes. Esperanza, basada en la praxis, es la del verbo esperanza: tiene que ver con soñar con otro mundo, pero desarrollar acciones que hagan posible que sea otro, no un verbo muerto en una práctica desesperanzada, descorazonada. En educación, la esperanza tiene que ver con acciones de insumisión e indisciplina; y tiene que ver con promover otra forma de ver el mundo, que no permita tan fácilmente la colonización de mentes y cuerpos, domesticándonos al mundo de la meritocracia.

Dado que la praxis Freiriana se sustenta por esta triple actitud de insumisionarse, indisciplinarse y esperanzarse, la pregunta sigue siendo: ¿hay lugar para decolonizar la escuela?

La respuesta inmediata es un rotundo NO. Eso porque la escuela está al servicio del sistema, pero no sólo eso, como se reseña en el rizoma deconstructivo, la sociedad también está al servicio del sistema, pues coincide con el modelo meritocrático, injusto y segregador. Vivimos en un mundo institucionalmente colonizado, con todo controlado burocráticamente (Fortunato, 2024), lo que hace que los elementos subversivos del sistema sean indeseables; incluyendo, obviamente, a los docentes que resisten el modelo colonial que impera en los procesos de enseñanza. Edgar Morin (2007) relata la resistencia que sufrió cuando fue invitado a liderar un equipo para reformular los contenidos escolares a finales del siglo pasado, al ver que su *propuesta desapareció por completo*. O incluso Paulo Freire (1991) quien, al frente del departamento de educación del estado de São Paulo, aunque transmitió sus valores a través de sus actitudes en su gestión, no logró superar lo que llamó *clases dominantes*.

En este sentido, romper con el sistema colonizador parece improbable e incluso imposible. Pero creerlo y dar por sentado y entregar en sumisión nuestra práctica a la idominia es un terrible error de vida, subvertir es un deber se humanidad. Precisamente frente a esta tarea imposible, permanece la esperanza, formada por la acción subversiva, de enfrentar el statu quo. Una vez más, volvemos a Paulo Freire, quien dejó esa constancia al renunciar a su cargo de secretario de educación en São Paulo, en 1991:

Mi gusto por la lectura y la escritura se orienta hacia una determinada utopía que involucra una determinada causa, un determinado tipo de personas. Es un gusto que tiene que ver con crear una sociedad menos perversa, menos discriminatoria, menos racista, menos sexista que ésta. Una sociedad más abierta, que sirva a los intereses de las clases populares siempre desprotegidas y minimizadas y no sólo a los intereses de los ricos, los afortunados, los llamados "bien nacidos" [...] Soy fiel a mi sueño [...] Sigán contando conmigo en la construcción de una política educativa, una escuela con otra 'cara', más alegre, fraterna y democrática (Freire, 1991, p. 144).

Así, si, como Paulo Freire, anhelamos otra cara para el mundo en que vivimos, es imposible no esperar. Como docentes, abandonar la esperanza es renunciar a darle otra *cara* a la educación escolar; y no esperemos lo favorable para lograrlo, nadie le dio condiciones favorables a Paulo Freire, el abrió puertas de fe y praxis. Cuando nos rendimos, lo que nos queda es lo que tenemos. Repitiendo una y otra vez: un mundo perverso, de una meritocracia intermitente, que sirve para mantener un sistema en el que la gente muere de hambre y sed, o trabaja hasta que le fallan las manos y los pies... mientras pocos presumen de lujo y comodidad, despreciando lo mal más elemental; lo que el mal llamado otro, adolece.

Al igual que Paulo Freire, somos fieles a nuestros sueños. Por eso nunca dejamos de esperar. Seguimos dando pequeños pasos, caminando sobre cáscaras de huevo, pero hacia una educación que quiera decolonizar la vida humana. Este camino no puede ser el camino de la simplicidad, sino el camino complejo inclusivo, humano; un camino desafiante por explorar, pero necesario cuando quieres que tu sueño deje de ser una utopía y se convierta en realidad. Así, seguimos intentando subvertir el sistema, actuando como resistencia al modelo que nos quiere colonizar.

## **Conclusiones inconclusas. La Educación Decolonial Planetaria Compleja como subversión en continua construcción**

La idea de reconstrucción en la liberación es como un renovar la educación para que nos ayude a liberarnos de la colonización de nuestros cuerpos y mente, controlando nuestro trabajo cotidiano y nuestro destino

planetario. Es decir, cambiar cómo enseñamos para que todos tengan igualdad y justicia. Esto implica no solo cuestionar las formas tradicionales de enseñar, sino también proponer nuevas ideas que incluyan a todos y que cambien las cosas para mejor. Se trata de una acción de rebelión contra las ideas dominantes y eurocéntricas impuestas por el colonialismo y el eurocentrismo. Queremos valorar todas las formas de conocimiento de todo el mundo, especialmente las que han sido ignoradas o menospreciadas por el colonialismo. Queremos cambiar las jerarquías de conocimiento y pensar en un mundo más unido y justo donde todos importen y trabajemos juntos para hacer un mundo mejor.

La reconstrucción en la liberación se inspira en la idea de Paulo Freire de una educación que nos haga pensar y actuar para cambiar el mundo. Freire quería una educación que nos empodere y nos haga conscientes de lo que pasa a nuestro alrededor. En ese sentido, la *Educación Decolonial Planetaria Compleja* sigue esa misma idea, desafiando las estructuras de poder y promoviendo una educación que nos dé fuerzas para cambiar el mundo y luchar por la justicia. Nos recuerda que la educación no es solo aprender cosas, sino también entender: ¿Cómo el mundo funciona y qué podemos hacer para mejorarlo?

La reconstrucción en la liberación, junto con las ideas de Edgar Morin, quiere ir más allá de la forma tradicional de ver la educación. Morin nos dice que debemos entender la realidad de una manera más completa, reconociendo cómo todo está conectado. Por eso, la *Educación Decolonial Planetaria Compleja* se enriquece al tener en cuenta estas ideas complejas, que nos invitan a ver los problemas educativos de una manera más amplia y multidimensional. Nos enseña que el mundo es complicado y que debemos entenderlo así para poder cambiarlo de verdad. En esencia, la reconstrucción en la liberación busca una educación que nos haga pensar, nos haga actuar y nos haga ver el mundo de una manera más completa y justa para todos.

De esta manera la Educación Planetaria ha sido anidada por la condición apodíctica de la decolonialidad planetaria para ser pensadores complejos; ese es un meollo que muchos no les gusta pues pretenden ser Morinianos, Freirianos con mentes colonizados, no. Pensar complejo requiere ser inclusivo, liberador de las taras que pululan la vida en todo sentido. Por ello vivimos, los autores como alerta misionera de decolonizar las mentes,

des-ligarnos para re-ligar con respeto a la humanidad; con la fe en los educandos, a sus cosmovisiones y diversas maneras de vivir.

Analizamos la Educación Decolonial Planetaria Compleja como resistencia al colonialismo y proponemos un enfoque educativo transformador, influenciado por la teoría de la complejidad de Edgar Morin y la praxis de Paulo Freire; lo hemos mostrado; pero en ella está la praxis de los autores de la pesquisa que se niegan al mal ejemplo de la colonialidad; y como seres en formación vamos aprendiendo de nuestros congéneres con solidaridad y fe, esperanza, si se puede; la fe como máxima Freiriana; la esperanza en la civilización de la humanidad pues estamos en la etapa prehistórica del espíritu humano, máxima Moriniana en sus 102 años legando vida para un futuro prometedor.

Emitimos con respecto a los lectores que el legado de Edgar Morín y Paulo Freire ha sido de entrega en una praxis, es decir en transformación de vida por los desprotegidos del sistema y esa es una realidad debe ser tomada en cuenta. Por lo tanto de nada vale citar sus obras si escasea nuestra praxis de transformación en nuestro hacer. De tal manera que la luciérnaga de la humanidad lleva esperanza, Edgar Morín lleva una vida con franqueza y ejemplo de vida a las generaciones que creen en la salvación de la tierra como patria y que recae en esa realidad esperanzada una Educación Planetaria. En la que los aporte del andariego de utopía, Paulo Freire tiene su aporte legendario de liberación y praxis.

20

## Agradecimientos

La autora de la pesquisa nos dice que Jesucristo el liberador y Salvador nos convoca y reclama el cumplimiento de la ley: obediencia, amar a Dios sobre todas las cosas y a nuestros semejantes como a nosotros mismos. Por ello lo repito una vez más des-ligarnos del mal y re-ligar al bien y a la bondad es urgente. "Por encima de todo, vístanse de amor, que es el vínculo perfecto" (Colosenses 3:14). El autor de la pesquisa vuelve a Paulo Freire cada vez que necesita mantener viva la esperanza de la utopía de una vida liberadora, siendo fiel al sueño de otra educación.

## Referencias

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille plateaux**: capitalismo et schizophrénie. Paris: Minuit, 1980.

DUSSEL, Enrique. **1492 el encubrimiento del Otro**: hacia el origen de mito de la Modernidad. La Paz: Ediciones Plural Editores, 1994.

FORTUNATO, Ivan. Os saberes de ontem são necessários hoje? Ou como Pachamama ajuda a pensar a educação planetária. **Entretextos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe**, v. 17, p. 96-109, 2023a. DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7868840>.

FORTUNATO, Ivan. Diálogos inspiradores, indisciplinados, insubmissos: lições a partir de Paulo Freire. **Diálogo**, Canoas, n. 51, p. 1-8, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.18316/diálogo.vi51.10507>.

FORTUNATO, Ivan. A quem interessa a burocracia na educação? **Revista @ mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1341>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de libertad**. 27 ed. México: Siglo XXI, 1980a.

FREIRE, Paulo. **El mensaje de Paule Freire**: teoría y práctica de la liberación. Madrid: Marsiega, 1980b.

FREIRE, Paulo. Manifesto à maneira de quem, saindo, fica. In: FIORI, Ernani Maria. **Textos escolhidos**: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991. (v. 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la esperanza**: un encuentro con la Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI, 1996.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. 18 ed. São Paulo: editora Brasiliense, 1987.

INGALA, Emma. La complejidad y el pensamiento de Gilles Deleuze. **Daimon – Revista de Filosofía**, Murcia, sup. 2, p. 255-261, 2008. DOI: <https://doi.org/10.6018/daimon>.

LEMUS, José Gregorio. Subversión del docente Universitario: ¿necesidad o vanidad? **Telos. Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, Maracaibo, v. 2, n. 1, p. 31-44, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36390/telos221.03>.

LORENZO, Adriane; GALLARDO, Michelle Vyoleta Romero. Educación para la comprensión humana: desarrollo de la intersubjetividad desde la complejidad. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17095>.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 8, p. 243-282, 2008. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.331>.

MORÍN, Edgar. **El Método III: el conocimiento del conocimiento**. Madrid: Cátedra, 1988.

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

MORIN, Edgar. **La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

22 MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio; MOTTA, Raul. **Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana**. Valladolid: Unesco, 2002.

MORIN, Edgar; KERN, Annie. **Tierra-patria**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

PORTO, Maria do Rosário Silveira; FORTUNATO, Ivan. Educar com Freire: uma prática utópica. **Revista USP**, São Paulo, v. 135, p. 211-214, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i135p211-214>.

REIMER, Everett. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, Madrid, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Religar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, n. 11, p. 13-34, 2019b. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7798409.pdf>.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **La decolonialidad planetaria apodíctica de la teoría de la complejidad**. Itapetinga: Hipótesis, 2022a.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Transepistemas de la concepción compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 157-179, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724623532022157>.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **Educación decolonial planetaria compleja**. Itapetininga: Hipótese, 2023a.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. El cero (0) no tan neutro en la Educación Decolonial Planetaria Compleja. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-14, 2023b. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21287.017>.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; FORTUNATO, Ivan. **Resistencia Freiriana**: dialogo subversivo Venezuela - Brasil contra el fascismo. Itapetininga: Hipótese, 2022a.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; FORTUNATO, Ivan. Paulo Freire na educação hoje, fascismo ou paternalismo hipócrita; as vozes da Venezuela e do Brasil falam. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 22, 2022b. DOI: <http://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8671760>.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Angélica Riello. **Resistência e desistência**: os conflitos na experiência de Paulo Freire como secretário municipal de educação de São Paulo (1989 - 1991). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

23

Prof.ª Dra. Milagros Elena Rodríguez  
Universidade do Oriente (Venezuela)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

E-mail: [melenamate@hotmail.com](mailto:melenamate@hotmail.com)

Prof. Dr. Ivan Fortunato

Instituto Federal de São Paulo (Campus de Itapetininga – Brasil)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

E-mail: [ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br)

Recebido 13 abr. 2024

Aceito 21 maio 2024