

Capítulo 4

El cuerpo como territorio epistémico: hacia una escuela compleja y planetaria*

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818538.04>

Diana Carolina Ortiz Chalarca

Universidad Católica de Manizales

Resumen: El capítulo analiza críticamente la función de la escuela contemporánea, enfocándose en la fragmentación entre cuerpo y aprendizaje y sus efectos en la construcción de identidad y la pertinencia educativa. El objetivo es cuestionar cómo las prácticas escolares subordinan la experiencia corporal a intereses externos, a partir del pensamiento complejo, la convivialidad y la biología del conocer. La metodología empleada es cualitativa y transdisciplinar, la cual combina análisis conceptual y metaobservación de prácticas escolares, y triangula fuentes teóricas y testimoniales. Los resultados evidencian rutinas de disciplinamiento y masificación, pero también destacan experiencias pedagógicas que integran lo sensible y lo cognitivo a través del arte, el juego y la interculturalidad. Se concluye que resignificar la escuela desde una perspectiva ética, estética y hologramática es fundamental para avanzar hacia modelos educativos más pertinentes, inclusivos y acordes con los desafíos planetarios actuales.

Palabras clave: aprendizaje; bioética; cuerpo; escuela; pensamiento complejo; transdisciplinariedad.

* Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación "Desafíos contemporáneos en la investigación para la formación y doctrina en seguridad y defensa de la Escuela Superior de Guerra: Reingeniería VINVE FASE I", del grupo de investigación Centro de Gravedad, de la Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", categorizado en A1 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) y registrado con el código COL2025109461-15. Los puntos de vista y los resultados de este capítulo pertenecen al autor y no reflejan necesariamente los de las instituciones participantes.

Diana Carolina Ortiz Chalarca

Investigadora educativa en la línea Pensamiento Complejo y Humanismos Emergentes del grupo ALFA. Docente del Doctorado en Educación, Universidad Católica de Manizales, Colombia. Posdoctorado en Pensamiento Complejo E. Morin, Hermosillo, México. Doctora en Educación, Universidad de La Salle, San José de Costa Rica. Doctora en Educación, Universidad Católica de Manizales, Colombia. Magíster en Musicoterapia, Universidad Nacional de Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-9790-1176> – Contacto: diortiz@ucm.edu.co

Citación APA: Ortiz-Charalca, D. C. (2026). El cuerpo como territorio epistémico: Hacia una escuela compleja y planetaria. En Porras-Rodríguez, O. O, & Serrano Cuervo, A. (Eds.), *Educación militar y pensamiento complejo: Epistemología, liderazgo y transformación curricular en la Escuela Superior de Guerra* (pp. 107-126). Sello Editorial ESDEG.

<https://doi.org/10.25062/9786287818538.04>

EDUCACIÓN MILITAR Y PENSAMIENTO COMPLEJO. EPISTEMOLOGÍA, LIDERAZGO Y TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA SUPERIOR DE GUERRA

ISBN: impreso: 978-628-7818-51-4

ISBN: digital: 978-628-7818-53-8

DOI: <https://doi.org/10.25062/9786287818538>

Colección Seguridad y Defensa

Sello Editorial ESDEG

Escuela Superior de Guerra "General Rafael Reyes prieto"

Bogotá D.C., Colombia

2026



Introducción

La escuela contemporánea se encuentra actualmente en una encrucijada histórica, donde las certezas que la sustentaron comienzan a desmoronarse. Concebida en los marcos de la modernidad como el dispositivo por excelencia para transmitir saberes y moldear subjetividades, esta institución hoy enfrenta la necesidad urgente de repensarse en un mundo atravesado por crisis múltiples —civilizatorias, ecológicas y culturales— que desafían sus cimientos. Morin (1990) lo advirtió a principios de los noventa: el pensamiento fragmentado y reduccionista ha generado una verdadera ceguera cognitiva, una incapacidad de comprender lo complejo justo cuando más se requiere. Resulta inquietante que la educación, lejos de oponerse a esta lógica, la reproduzca casi sin cuestionamiento, mediante currículos atomizados, evaluaciones estandarizadas y prácticas que disuelven la vivencia integral del aprendizaje.

La desconexión entre escuela y experiencia vital se hizo especialmente evidente en el contexto pospandémico. La virtualización acelerada no solo puso de manifiesto las carencias estructurales del sistema educativo, sino que evidenció hasta qué punto se prioriza la transmisión de información sobre la vivencia encarnada del conocimiento. Por ejemplo, la presencia física del estudiante llegó a reducirse a una cámara encendida o a una marca de asistencia en una planilla digital. El cuerpo —ese territorio de resonancia, afecto y vínculo con el entorno— quedó relegado, como si careciera de importancia. En cierto modo, este escenario actual confirma intuiciones formuladas por Ivan Illich hace décadas: cuando la escolarización se vuelve obligatoria, con frecuencia se limita el derecho genuino a aprender, sustituyéndolo por un ritual burocrático que poco responde a los intereses reales de quienes aprenden (Illich, 1978).

Así, la pregunta que atraviesa este capítulo no es meramente retórica ni académica en sentido peyorativo: ¿Educa hoy la escuela para la vida o, por el contrario,

produce una desconexión cada vez mayor entre los sujetos y su experiencia vital y social? De la respuesta depende, en gran medida, la posibilidad de repensar el papel de la educación en un mundo profundamente incierto e interdependiente. Lo que está en juego no es únicamente una metodología, sino una concepción del conocimiento que, de modo sistemático, ha tendido a objetivar el saber, separándolo de los procesos corporales, emocionales y culturales que lo hacen posible.

La investigación que sustenta este capítulo se sitúa en una perspectiva transdisciplinar, inspirada tanto en el pensamiento complejo de Morin como en las críticas a la escolarización de Illich. Esta mirada permite advertir algo que la escuela suele olvidar o ignorar: aprender no es recibir información, sino atravesar una experiencia. Experiencia que, como plantean Maturana y Varela, se configura siempre desde el cuerpo, entendido no como una máquina que recibe instrucciones, sino como un sistema autopoiético, generador de sentido, donde se entrelazan identidad, emoción y conciencia (Maturana, 1990; Varela, 2002). Sin embargo, y este es un aspecto crucial, las prácticas escolares tienden a desactivar esta dimensión encarnada, pues disciplinan el cuerpo y lo reducen a un simple receptor pasivo dentro de una cadena de producción pedagógica.

Diversos autores han insistido en la urgencia de resignificar este modo de entender la educación. Maldonado (2015), por ejemplo, afirma que los desafíos actuales no pueden abordarse desde modelos simplificadores, ya que requieren una aproximación compleja. Najmanovich (2006) ha cuestionado de manera incisiva la antigua dicotomía mente-cuerpo, señalando cómo ha limitado nuestra comprensión de lo educativo al desanclar la experiencia de aprendizaje de su dimensión corporal. En una línea similar, Ortiz (2021) introduce el concepto de bioaprendizaje, que alude a la resonancia vital que implica todo acto genuino de conocer. Desde este enfoque, la escuela no puede seguir concebida como un espacio meramente instructivo, sino que debe pensarse como un territorio de experiencias vivas, donde aprender signifique también habitar el cuerpo, reconocerse y transformarse.

Por ello, este capítulo se propone analizar cómo la escuela actual fragmenta la experiencia corporal y, en consecuencia, limita los procesos de construcción de identidad en el aprendizaje. La idea es sencilla pero poderosa: si el conocimiento se separa de la vida, pierde sentido. No se trata de deslegitimar la institución escolar, sino de abrirla a otros horizontes, de concebirla —y vivirla— como un espacio ético y estético en el cual los saberes dialoguen y sea posible gestar otra conciencia, más acorde con los desafíos de nuestro tiempo.

El capítulo se organiza en cuatro secciones. En la primera, se desarrolla el marco teórico, que aborda categorías clave como pensamiento complejo, cuerpo y bioaprendizaje, en diálogo con las críticas a la escolarización y a la objetivación del saber. La segunda presenta la metodología, de corte cualitativo y transdisciplinar, basada en el análisis conceptual y la metaobservación de prácticas escolares. En la tercera se exponen los hallazgos, los cuales evidencian la persistencia de la fragmentación cuerpo-aprendizaje, a la vez que destacan experiencias que abren posibilidades. Finalmente, en la discusión se reflexiona sobre las implicaciones de estos resultados para el presente y el futuro de la educación, y se plantea la necesidad urgente de devolver a la escuela su dimensión humana y planetaria.

En definitiva, esta introducción busca situar al lector no solo frente a un problema, sino dentro de él: la escuela, que puede ampliar saberes, también puede restringir aprendizajes esenciales. El desafío, entonces, consiste en avanzar hacia una educación que reconozca al cuerpo como territorio de identidad, que acoja la complejidad del conocer y que asuma, sin evasivas, la responsabilidad ética que exige este tiempo incierto en el que vivimos.

Hacia una epistemología de la complejidad en la escuela

Cuestionar a la escuela desde su funcionamiento cotidiano o su estructura administrativa resulta, sin duda, necesario, aunque esta aproximación se revela insuficiente. En este sentido, lo que está en juego trasciende lo operativo y exige una revisión epistemológica que permita interrogar los supuestos que han sostenido a la institución escolar desde sus orígenes modernos. De hecho, la escuela se ha constituido, de manera generalizada, sobre un paradigma de simplificación: fragmentación del conocimiento, separación radical de disciplinas y predominio de una racionalidad técnico-instrumental. Tal como lo sintetizó Morin (1990), este modo de conocer genera una “ceguera cognitiva”, la cual incapacita para comprender la complejidad de los problemas humanos y del mundo.

Por lo tanto, el marco teórico que se expone a continuación propone un recorrido basado en el pensamiento complejo, orientado a entretelar diversas perspectivas críticas sobre la escuela, el cuerpo y el aprendizaje. Este trayecto, además, se estructura en torno a tres núcleos que, lejos de concebirse como compartimentos aislados, deben entenderse como dimensiones profundamente interrelacionadas

e influyentes entre sí: el pensamiento complejo como ruptura paradigmática; la escuela como dispositivo de control del cuerpo; y el cuerpo como territorio epistémico desde donde es posible imaginar otra pedagogía, fundamentada en el bioaprendizaje y en nuevas estéticas educativas.

El pensamiento complejo: ruptura paradigmática y horizonte transdisciplinar

La propuesta de Morin (1990) trasciende la mera formulación de una metodología alternativa, pues constituye una impugnación radical a la epistemología moderna. En *Introducción al pensamiento complejo*, sostiene que conocer implica, más que separar o clasificar, aprender a habitar la incertidumbre, a pensar lo contradictorio y a vincular aquello que tradicionalmente se ha mantenido separado. Por consiguiente, una educación que reproduce lógicas simplificadoras no solo empobrece el conocimiento, sino que también genera sujetos incapaces de comprender la interdependencia planetaria, la crisis ecológica y la descomposición cultural contemporánea.

Desde esta perspectiva, Taelí (2010) señala que la historia de la educación ha estado marcada por la hegemonía de la simplicidad, la cual reduce al sujeto a un mero receptor de contenidos. Por tanto, el desafío no consiste únicamente en incorporar nuevas técnicas o enfoques, sino en transformar el modo en que concebimos el saber. En esta línea, Maldonado (2015) afirma que pensar desde la complejidad exige una forma de síntesis, en la cual se asume que la realidad está compuesta por niveles entrelazados, que los saberes se implican mutuamente y que la educación debe reflejar dicho entrelazamiento.

Asimismo, la transdisciplinariedad se presenta no como un lujo teórico, sino como una necesidad imperativa. Cardona (2019) enfatiza que los humanismos emergentes requieren modelos educativos capaces de atravesar las fronteras disciplinares y que, a su vez, reconozcan el carácter territorial, afectivo y situado del saber. En consecuencia, la escuela no puede continuar siendo una isla de contenidos, sino que debe convertirse en un espacio de resonancia y encuentro entre saberes y prácticas diversas. Michel Serres (1994), en *El atlas*, lo expresa con una metáfora elocuente: el conocimiento es un mapa inacabado que debe reconfigurarse a partir de los cambios en la experiencia humana.

Por lo tanto, pensar la escuela desde el pensamiento complejo implica proponer algo más que una reforma curricular, lo que a su vez supone imaginarla como

un laboratorio vivo, en el que la incertidumbre, la creatividad y el vínculo se reconocen como dimensiones constitutivas del aprendizaje.

La escuela como dispositivo de control: crítica a la desescolarización y al disciplinamiento del cuerpo

El segundo eje examina la institución escolar desde su papel en el control, la normalización y la regulación de los cuerpos. Iván Illich (1978), en *La sociedad desescolarizada* y *La convivialidad*, sostiene que la obligatoriedad escolar no necesariamente garantiza el derecho a aprender, sino que, por el contrario, en numerosas ocasiones lo limita. Al transformar el aprendizaje en una obligación gestionada mediante currículos estandarizados y evaluaciones externas, la escuela deja de ser un espacio de posibilidades para convertirse en un mecanismo de reproducción social.

Por otra parte, Baudrillard (1972) profundiza esta crítica al evidenciar que el cuerpo ha sido convertido en objeto de consumo y vigilancia. En el ámbito escolar, esto se traduce en la domesticación corporal: se exige sentarse, guardar silencio, vestir uniforme y permanecer bajo constante supervisión. En su análisis sobre biopolítica en América Latina, Pedraza (2006) demuestra que esta regulación no es neutra, sino que legitima desigualdades de clase, género y etnicidad.

Asimismo, Berger y Luckmann (2011), en *La construcción social de la realidad*, aportan una perspectiva relevante al señalar que muchas prácticas escolares consideradas naturales —como la distribución del aula o el uso de uniformes— son, en realidad, convenciones institucionalizadas. Se naturalizan por su repetición, aunque responden a intereses históricos y sociales. En consonancia, Wigley (1995) advierte que la arquitectura escolar organiza los cuerpos, define zonas de vigilancia y delimita comportamientos, lo cual convierte a la escuela también en un espacio de producción simbólica de la obediencia.

Finalmente, la afirmación de Illich (1978) adquiere renovada vigencia: la escuela tiende a formar sujetos pasivos, más preocupados por cumplir expectativas que por construir un aprendizaje significativo y vital. Invertir esta lógica implica abrir espacios de autonomía, de juego y de pensamiento situado; en otras palabras, recuperar la escuela como un lugar de invención, y no únicamente de adaptación.

El cuerpo como territorio epistémico: bioaprendizaje y nuevas estéticas educativas

El último eje recupera una dimensión largamente invisibilizada por la modernidad: el cuerpo como centro de la experiencia y del conocimiento. Francisco Varela (2002) enfatiza que la cognición es un proceso encarnado, es decir, no es posible conocer al margen del cuerpo. De manera complementaria, Humberto Maturana (1990) sostiene que “nuestra corporalidad es nuestra posibilidad” y subraya que todo acto de conocer constituye, simultáneamente, un acto vital.

En esta línea, Najmanovich (2005, 2006) aborda la cuestión desde una estética de la complejidad, dado que considera que el aprendizaje no se reduce a la adquisición de datos, sino que se configura como una experiencia de vínculo: consigo mismo, con los otros y con el mundo. Así, la persistencia de la dicotomía mente-cuerpo en la escuela ha marginado dimensiones sensibles, emocionales y creativas. Por ello, el desafío consiste en reconfigurar dicha relación, lo cual implica superar la concepción del cuerpo como simple vehículo y reconocerlo como territorio de saber.

Desde esta perspectiva, Ortiz (2021) introduce el concepto de bioaprendizaje, el cual se entiende como una resonancia vital entre lo biológico, lo simbólico y lo cosmológico. En consecuencia, no se trata únicamente de aprender con el cuerpo, sino de aprender desde el cuerpo y desde la conciencia de ser un organismo vivo en interacción constante con el entorno. Pedraza (2006) complementa esta visión al señalar que el cuerpo representa también un espacio de disputa, ya que lo que se enseña sobre él en la escuela define modos de existencia, deseo e identidad.

A partir de este enfoque, la pedagogía debe abandonar la segmentación tradicional de los aprendizajes en racionales, corporales y afectivos, para integrarlos en una experiencia compleja y unificada. Esto implica, asimismo, adoptar una estética distinta, centrada no en la belleza formal, sino en la sensibilidad hacia la vivencia, así como una ética más amplia que trascienda el mero cumplimiento de objetivos y promueva el cuidado de la vida en su máxima expresión, en consonancia con la ética planetaria propuesta por Morin (1990).

En suma, el recorrido conceptual expuesto evidencia que el pensamiento complejo no constituye solo una herramienta teórica, sino también una posibilidad concreta de transformación educativa. La crítica a la escolarización y al disciplinamiento del cuerpo revela cómo la institución escolar perpetúa formas de control y

homogeneización; sin embargo, también se abren alternativas, como concebir el cuerpo como territorio epistémico y el aprendizaje como experiencia viva.

Asumir esta perspectiva implica reconocer que el cuerpo no es un accesorio del saber, sino su condición fundamental. De este modo, educar deja de ser una simple transmisión de información fragmentada para convertirse en el acompañamiento de procesos vitales, subjetivos y colectivos. Como sostiene Najmanovich (2006), únicamente una educación abierta a la complejidad de los vínculos podrá recuperar su potencia transformadora.

Estrategia cualitativa y transdisciplinar para comprender el cuerpo en la escuela

Aunque este estudio se inscribe en una perspectiva cualitativa, más que adherirse a un modelo metodológico cerrado, procura avanzar desde un enfoque que podríamos denominar complejo y, simultáneamente, transdisciplinar. A diferencia de los diseños tradicionales, centrados en la medición y la objetivación de variables —que, por cierto, no siempre logran captar la riqueza de lo que ocurre en el aula—, aquí se propone una mirada capaz de asumir la multiplicidad de dimensiones implicadas en la experiencia escolar. Se consideran no solo dimensiones biológicas, sino también culturales, simbólicas, políticas y otras que quizá aún no logramos nombrar en su totalidad.

En el sentido propuesto por Morin (1990), la complejidad no admite reducciones simplificadoras. Por el contrario, exige un método que registre las interacciones, retroacciones y emergencias, las cuales surgen —con frecuencia de manera inesperada— en los procesos de aprendizaje. Es decir, se requiere una metodología que no fuerce la realidad en categorías preestablecidas, sino que se deje afectar por ella.

Desde este horizonte, la metodología no busca imponer una estructura externa al objeto de estudio; más bien, pretende abrir un espacio para la indagación reflexiva. En este sentido, se integraron tres estrategias: el análisis conceptual de textos teóricos, la metaobservación de experiencias escolares y lo que aquí se denomina triangulación interpretativa. La primera —el análisis teórico— permitió identificar y tensionar ciertas categorías clave: pensamiento complejo, desescolarización, disciplinamiento y bioaprendizaje. Trabajadas a partir de autores como Morin, Illich, Maturana, Varela, Najmanovich u Ortiz, estas nociones no fueron simplemente

aplicadas, sino entretejidas en un marco conceptual que orientó la reflexión sobre el lugar del cuerpo en la escuela.

La segunda estrategia, la metaobservación, consistió en revisar de manera crítica experiencias empíricas registradas en contextos escolares diversos. Inspirado en la noción de observación de segundo orden (Maturana, 1990), se reconoce que toda mirada está situada y que no existe un observador neutral. Por ello, se examinaron relatos, testimonios y descripciones de prácticas educativas, no para evaluarlas en términos de éxito o fracaso, sino para identificar en ellas los patrones —a menudo sutiles— de fragmentación entre cuerpo y aprendizaje y, a la vez, los indicios de alternativas emergentes.

En tercer lugar, la triangulación interpretativa funcionó como un mecanismo tanto para validar como para enriquecer las comprensiones en juego. Se entrecruzaron los marcos teóricos con los testimonios de docentes y estudiantes, así como con las observaciones recogidas en investigaciones previas. Este cruce no buscó alcanzar una verdad definitiva —algo que la complejidad, como recuerda Maldonado (2015), no pretende—, sino generar nuevas comprensiones, necesariamente parciales, que asuman la incertidumbre como parte constitutiva del saber.

Un elemento central de este enfoque metodológico es la no intervención directa en los contextos escolares. No se trató de aplicar un experimento ni de modificar prácticas, sino de privilegiar la observación reflexiva, el diálogo entre textos y experiencias, y la escucha atenta de lo que ocurre en las escuelas. Este posicionamiento responde, asimismo, a una ética del cuidado (Morin, 1990): investigar no como quien disecciona un objeto, sino como quien se aproxima con respeto a los sujetos y sus trayectorias. En consecuencia, el rol del investigador se concibe más como mediador que como juez: alguien que intenta tejer sentidos, no imponer diagnósticos.

Ahora bien, la replicabilidad no se aborda en clave positivista. En este sentido, no se pretende repetir de manera exacta un procedimiento, sino que la ruta propuesta —el análisis conceptual, la metaobservación y la triangulación— pueda ser retomada, recreada y reformulada en otros contextos. En suma, lo que se ofrece no es un protocolo cerrado, sino una invitación a continuar explorando.

De este modo, se propone un abordaje transdisciplinar y reflexivo para observar el vínculo entre cuerpo, escuela e identidad. Este enfoque busca visibilizar cómo la fragmentación entre cuerpo y aprendizaje sigue reproduciéndose en numerosas prácticas escolares. Asimismo, y de manera especialmente esperanzadora, el enfoque muestra cómo, en ciertos gestos y pequeñas rupturas, surgen posibilidades

de resignificación, puesto que incorpora una perspectiva no solo crítica, sino también bioética, estética y, en última instancia, planetaria.

Resultados: fragmentación del cuerpo y emergencias del bioaprendizaje en la escuela

El análisis del marco conceptual y de las experiencias escolares revisadas permitió identificar varios patrones que siguen reproduciendo la fragmentación entre cuerpo y aprendizaje en la escuela actual. Sin embargo, también emergieron algunos indicios (aún tímidos, aunque significativos) de prácticas y discursos que abren posibilidades de resignificación educativa, particularmente desde la óptica del pensamiento complejo y del bioaprendizaje.

La persistencia de la fragmentación: rutinas, masificación y pérdida de identidad

Uno de los hallazgos más reiterativos —y, por momentos, más inquietantes— fue constatar cómo las dinámicas escolares siguen relegando al cuerpo a un lugar subordinado respecto del saber. Las rutinas habituales —horarios cronometrados, filas, campanas, silencios forzados— no son detalles menores; al contrario, parecen condensar una pedagogía implícita: aprender sería, en primer lugar, disciplinar el cuerpo.

Esta lógica, que arrastra vestigios del paradigma moderno, sigue moldeando al estudiante como un “cuerpo dócil”, en la línea de lo que plantea Pedraza (2006) al analizar las tecnologías biopolíticas en el contexto latinoamericano. Lo que más llama la atención es la naturalización de estas prácticas, como si no pudieran ser de otra manera.

A esto se suma la masificación del aula. Los grupos numerosos, lejos de favorecer la diversidad, terminan por borrar particularidades. La identidad del sujeto que aprende se diluye en planillas, listas, promedios. Illich (1978) ya lo advertía: la escolarización masiva puede cercenar el derecho genuino a aprender al imponer un formato único para todos.

Otro aspecto clave —y problemático— es la evaluación estandarizada. Priorizar la calificación numérica por sobre la experiencia subjetiva tiene consecuencias: el proceso de aprendizaje se vuelve cuantificable, sí, pero pierde profundidad

vivencial. En este sentido, la naturalización institucional que describen Berger y Luckmann (2011) ayuda a entender cómo estas prácticas, una vez instauradas, se vuelven casi invisibles y, por ello mismo, difíciles de cuestionar.

Instrumentalización del cuerpo y subordinación a intereses externos

Otro hallazgo relevante —aunque no del todo sorpresivo— tiene que ver con la manera como la escuela instrumentaliza al cuerpo, al que destina al servicio de finalidades que muchas veces responden a lógicas externas: políticas, económicas o de control social. Como ya planteaba Baudrillard (1972), el cuerpo se convierte en objeto de consumo, moldeado y optimizado para “rendir”.

Este enfoque se refleja, por ejemplo, en algunas políticas educativas donde el estudiante aparece más como “capital humano” en formación que como sujeto pleno. Incluso áreas como la educación física o la alimentación escolar parecen regirse por criterios funcionales: eficiencia, rendimiento, control... mientras se desatienden aspectos fundamentales como el goce, la expresión o la dimensión afectiva del cuerpo.

Reducir el cuerpo a un instrumento —algo que hay que vigilar, higienizar, corregir— refuerza su separación respecto del aprendizaje. Y, sin embargo, no deja de ser paradójico: el cuerpo, que es la base misma de toda experiencia, queda desplazado al margen del saber.

Emergencias del bioaprendizaje: experiencias de integración y resignificación

Ahora bien, no todo es reiteración o reproducción. En medio de esta lógica fragmentadora, algunas experiencias observadas dejan entrever otros caminos. Aun en contextos institucionales rígidos, prácticas pedagógicas ligadas al arte, al juego y a la expresión corporal mostraron que es posible generar aprendizajes significativos cuando se involucran la emoción, la sensibilidad y el cuerpo.

Estas experiencias, aunque aisladas, encarnan lo que Ortiz (2021) llama bioaprendizaje: procesos en los que conocer implica también habitar, construirse y afectarse. En este contexto, el cuerpo no es un mero receptor, sino el protagonista del acto pedagógico. Y esa diferencia no es menor.

En ciertos contextos, además, la incorporación de perspectivas interculturales permitió revalorizar prácticas corporales locales —como danzas, juegos,

rituales— que resignifican el aprendizaje desde la pertenencia. La propuesta de Najmanovich (2006), en este punto, resulta especialmente iluminadora: pensar la educación como un tejido estético de vínculos vivos, donde lo bello y lo significativo emergen en la relación entre sujetos y mundos.

Potencialidad transformadora del pensamiento complejo

Los resultados del estudio parecen confirmar, con bastante claridad, que la escuela sigue operando bajo esquemas que disocian cuerpo y aprendizaje. Pero también sugieren algo más esperanzador: cuando se incorpora una mirada compleja —una que no se conforme con separar lo sensible de lo cognitivo— comienzan a emerger otras formas de aprender. Formas que no solo integran, sino que transforman.

Maldonado (2015) lo expresa con precisión al afirmar que pensar desde la complejidad es asumir la síntesis de dimensiones múltiples. En el campo educativo, eso implica entender que el aprendizaje no es una operación puramente mental, sino corporal, vital y situado; una experiencia que ocurre en el cuerpo que siente, se mueve y se relaciona.

En tal sentido, los resultados revelan una tensión persistente. Por un lado, la escuela tiende a fragmentar: separa, ordena, abstrae. Pero, por otro, empiezan a brotar —aunque tímidamente— experiencias que rompen esa lógica y ensayan otros modos de estar y aprender. Estas experiencias, desde el pensamiento complejo y el bioaprendizaje, se atreven a reconocer el cuerpo como territorio epistémico y, quizás —esto todavía está por verse—, como lugar desde el cual volver a imaginar la escuela, no como espacio de control, sino como territorio compartido entre la vida, la identidad y el saber.

Discusión: entre la fragmentación y la posibilidad de lo vivo en la escuela

Los resultados del estudio permiten afirmar —aunque no sin tensiones— que la escuela contemporánea habita un umbral ambiguo. Por un lado, sigue aferrada a esquemas heredados que separan el cuerpo del saber; por otro, muestra, en ciertos resquicios, prácticas que podrían prefigurar otra forma de educar. No se trata solo de una dualidad estructural, sino de una tensión constitutiva, que nos obliga a preguntarnos por el sentido mismo de la institución escolar en un mundo marcado por urgencias ecológicas, sociales y epistémicas.

Esta tensión, lejos de ser anecdótica, toca una pregunta central: ¿la escuela educa para la vida o, más bien, contribuye —quizá sin querer— a disociar a los sujetos de su propia experiencia vital? A la luz del análisis, la segunda opción parece prevalecer, aunque no de manera absoluta, pues existen fisuras, momentos y prácticas que sugieren una dirección distinta; es precisamente en esos gestos menores pero persistentes donde, quizá, se juega hoy la posibilidad de una transformación.

La reproducción de la fragmentación: la continuidad del paradigma moderno

Muchos de los resultados confirman lo que otros ya han advertido hace décadas: gran parte de la escuela sigue funcionando bajo lógicas de control, simplificación y normalización. El cuerpo del estudiante es tratado, en buena medida, como un soporte que debe ser gestionado: se le mide, se le ordena, se le cronometra. La idea de un cuerpo que siente, que se mueve con intención, que aprende desde la vivencia... permanece relegada.

Esto resuena, por supuesto, con las críticas de Illich (1978), quien planteaba cómo la escolarización obligatoria limita el derecho genuino a aprender. También se relaciona con el análisis de Berger y Luckmann (2011), cuando explican que las instituciones —una vez naturalizadas— se vuelven incuestionables. Es decir, prácticas como hacer fila, callar, sentarse en pupitres alineados o rendir exámenes estandarizados ya no se ven como elecciones, sino como parte inevitable de “lo que es la escuela”.

La masificación y la burocratización refuerzan este esquema. Cuando el estudiante se convierte en “un número más”, como suele decirse, pierde algo más que visibilidad: pierde agencia, voz e historia. Pedraza (2006) nombra esto como parte de una tecnología biopolítica que busca moldear cuerpos obedientes. Si bien esta afirmación puede sonar extrema, lo cierto es que, vista desde dentro, muchas veces la escuela no parece ofrecer otra alternativa.

Baudrillard (1972), con su mirada sobre el consumo, ofrece otra pista. Si el cuerpo es tratado como un bien a optimizar, la educación se convierte en una suerte de entrenamiento para el mercado. Así, incluso sin quererlo, la escuela termina reproduciendo una lógica utilitaria: formar para rendir, para competir, para encajar.

Todo esto plantea una pregunta que no tiene respuesta fácil: ¿está la escuela dispuesta a renunciar a estas certezas? ¿A soltar el control para dar lugar a lo incierto, a lo vivo?

Emergencias de integración: bioaprendizaje y experiencias estéticas

En contraste —aunque todavía en minoría— aparecen prácticas que rompen con la lógica fragmentadora. En este sentido, en experiencias pedagógicas ligadas al arte, al juego y al cuerpo como expresión, se observaron modos de aprender donde la emoción y la sensibilidad no solo no estorban, sino que enriquecen la comprensión. No es una pedagogía alternativa, sino una pedagogía encarnada.

Ortiz (2021) denomina esto “bioaprendizaje”: un proceso de aprendizaje que no se concibe como acumulación, sino como transformación vital. En el marco de estas experiencias, lo que cambia no es solo el contenido, sino también la forma misma de estar en la escuela, lo cual se manifiesta en que el cuerpo deja de ser vigilado para ser habitado.

Najmanovich (2006) aporta aquí una idea clave: educar desde una estética de la complejidad, en la que el vínculo entre sujetos no es solo cognitivo, sino también afectivo y sensible. Esta perspectiva se manifestó con fuerza en contextos interculturales, donde danzas, juegos tradicionales y rituales no constituyeron un mero decorado folclórico, sino el núcleo de una pedagogía situada.

Estas experiencias, claro está, no son la norma, pero funcionan como anticipos, como señales de un posible cambio. Su marginalidad no les resta valor; al contrario, las convierte en apuestas que tensionan el orden vigente.

Implicaciones éticas, estéticas y planetarias del pensamiento complejo

La pregunta por el cuerpo en la escuela no es solo pedagógica: es también ética y política. Morin (1990) lo planteó con fuerza, al señalar que la educación del futuro —si quiere ser tal— debe partir de una ética para la era planetaria. Esto supone, entre otras cosas, asumir la interdependencia de todo lo vivo.

Desde esta mirada, el cuerpo no es un objeto cerrado, sino un nudo de relaciones: con otros cuerpos, con el entorno y con la memoria colectiva. Maturana (1990) y Varela (2002) fueron claros al señalar que conocer es vivir, pues no hay mente sin cuerpo ni saber sin emoción. La escuela que ignora esto, más allá de sus intenciones, forma sujetos incompletos.

La bioética, en este contexto, no es un añadido, sino una clave para pensar otra educación. En este sentido, no se trata solo de “cuidar” al otro, sino de reconocer

que todo acto de aprendizaje es también un acto de implicación, de responsabilidad con lo que se construye.

También aquí lo estético cobra fuerza, no en sentido ornamental, sino como capacidad de percibir, de vincularse, de afectar y ser afectado. Como recuerda Najmanovich (2005), el aprendizaje ocurre en un tejido de relaciones, no en la abstracción de una métrica. De ahí que repensar lo estético sea, en última instancia, repensar lo humano.

Finalmente, la transdisciplinariedad aparece no solo como método, sino como ética del pensamiento. Desde esta perspectiva, Cardona (2019) y Serres (1994) coinciden en que los saberes no son compartimentos y que los mapas del conocimiento deben rehacerse constantemente. Si la escuela logra encarnar esto —y no solo en el discurso—, podría convertirse en un espacio de experimentación real.

Lo que esta discusión revela no es una oposición clara entre dos modelos de escuela, sino una tensión interna, una disputa por el sentido. La fragmentación persiste, sí, pero también emergen formas de aprendizaje que permiten imaginar otra educación: más encarnada, más relacional y más consciente de lo que está en juego.

El pensamiento complejo no es una receta, pero ofrece un marco para sostener esta ambigüedad sin simplificarla. En este sentido, el verdadero desafío radica quizás no tanto en elegir entre modelos, sino en aprender a habitar la tensión y a sostenerla críticamente.

Transformar la escuela no implica destruir lo que hay, sino atreverse a imaginar lo que aún no se ha hecho posible. Tal vez, como decía Morin, la educación del futuro sea, simplemente, aquella capaz de cuidar lo vivo. Y para eso, primero, hay que volver a sentir el cuerpo.

Conclusión: hacia una escuela encarnada, ética y planetaria

El recorrido de este capítulo deja ver con bastante claridad —aunque no sin cierta incomodidad— que la escuela, tal como la conocemos, se encuentra en un punto de inflexión. No basta con sumar nuevas metodologías ni con introducir tecnologías educativas, como a menudo se propone. La transformación real exige algo más profundo: revisar los supuestos sobre los que hemos construido nuestras ideas de aprendizaje, de conocimiento y, sobre todo, de sujeto.

Lo que muestran tanto la teoría como las experiencias analizadas es que cualquier cambio significativo tendría que empezar por reconocer algo que, paradójicamente, hemos pasado por alto: el cuerpo. No como simple soporte físico o como objeto de regulación institucional, sino como lugar donde se anuda la experiencia, donde se cruzan la memoria, la emoción, la cultura. Allí donde, en definitiva, el aprendizaje se vuelve algo más que acumulación de información: se vuelve vida.

Este giro —porque no es solo un ajuste, sino un verdadero giro— implica abandonar la lógica que separa lo cognitivo de lo sensible. Pasar de una pedagogía del control a una pedagogía de la transformación. Y eso, a su vez, requiere asumir que cada acto de conocer también transforma al que conoce, y en cierto modo transforma el mundo. Es la idea de autopoiesis, sí, pero vivida, no solo leída.

La dimensión ética de todo esto no puede subestimarse. Aprender —y aquí me permito insistir— no es nunca un proceso neutral. Tiene efectos, tiene implicaciones, tiene consecuencias. El pensamiento complejo nos ayuda a ver que todo conocimiento está tejido en redes de interdependencia. Por eso, educar no puede ser simplemente preparar para el mercado o para la evaluación, sino que debe formar también para la convivencia, la incertidumbre y el cuidado.

Esto, claro, no se logra con un cambio de programa ni con una reforma curricular superficial, pues lo que está en juego es una transformación cultural de fondo. Esta implica repensar el currículo, sí, pero también las formas de vincularnos en la escuela, los tiempos, los lenguajes y los cuerpos que habitan el aula. Asimismo, implica dejar de entender la diferencia como un problema por resolver para comenzar a verla como una fuente inagotable de aprendizaje.

Aquí la noción de hologramaticidad —aunque suene abstracta— cobra una potencia particular. Imaginar la escuela como un organismo donde cada parte contiene el todo y donde el todo no se comprende sin cada parte, nos permite salir de la mirada fragmentaria. Una escuela así no estaría separada del mundo, sino que lo encarnaría, lo cual la vuelve no solo más pertinente, sino también más viva.

No se trata de utopías ingenuas. La educación emancipadora de la que hablamos no pretende abolir la escuela, sino devolverle su sentido más hondo: el de ser un espacio donde el aprendizaje conecte con la vida, con el deseo de saber, con la capacidad de crear y de cuidar. Ser, un lugar donde el conocimiento no domestique, sino que libere. Donde el cuerpo no sea corregido, sino escuchado.

Pero para que esto ocurra no basta con las voluntades individuales. Se requiere una apuesta colectiva, una complicidad entre docentes, familias, estudiantes

y territorios. Porque si algo ha quedado claro es que la transformación educativa no vendrá —al menos no solo— desde arriba, sino que tendrá que nacer también desde lo común, desde lo que hacemos cada día, desde las preguntas que aún nos incomodan.

Por ende, el modelo pedagógico militar de la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova” se apoya en la formación por competencias profesionales y, con ello, integra dimensiones centrales del desarrollo del futuro oficial: el ser, el convivir, el saber y el hacer (Arana & Ibarra, 2021). En esa misma línea, la propuesta asume que el currículo no es un listado neutro de contenidos, sino una construcción histórica y cultural de la institución; por eso, requiere dialogar con sus tradiciones y con las experiencias acumuladas para revisarlas críticamente y fortalecerlas (Arana & Ibarra, 2021). Desde esta mirada, incorporar la complejidad y la transdisciplinariedad no significa “añadir temas”, sino articular investigación y extensión con los problemas del entorno, lo cual permite conectar academia, sociedad y comunidades, de manera que la formación responda a desafíos territoriales concretos y promueva un desarrollo integral. Con ello, se potencia la formación de liderazgos capaces de leer situaciones desde varios ángulos y tomar decisiones informadas, con sensibilidad contextual.

Esta aproximación se relaciona con las discusiones más recientes en historia de la educación, que cuestionan las lecturas cerradas y excesivamente disciplinares. Arana e Ibarra (2021) plantean la necesidad de enfoques multidisciplinarios que reconozcan la diversidad de contextos sociales, culturales y educativos. Asimismo, destacan la importancia de volver sobre métodos y conceptos para tender puentes entre pasado y presente, a fin de interpretar mejor las experiencias educativas de las personas (Arana & Ibarra, 2021). Llevado al ámbito castrense, este enfoque supone revisar cómo los oficiales han comprendido y resignificado su mundo en distintos momentos y, a partir de esa comprensión, recuperar herramientas como la microhistoria para comprender prácticas, valores y sentidos que han configurado la cultura escolar militar (Arana & Ibarra, 2021). Este tipo de lectura ayuda a proyectar programas formativos pertinentes para el presente sin perder el hilo de la memoria institucional.

De manera complementaria, los aportes sobre complejidad y transdisciplinariedad insisten en que los cambios globales obligan a integrar saberes si se quieren construir currículos realmente pertinentes. Motta (2002) señala que pensar contenidos transversales exige una aproximación transdisciplinaria, en parte porque los sistemas educativos sienten el impacto de mutaciones globales y del

desgaste de estructuras tradicionales. En formación militar, esta discusión resulta especialmente pertinente, ya que los escenarios emergentes demandan articular conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, lo cual evita una mirada reducida por compartimentos disciplinares. En esa misma lógica, Motta (2002) advierte que el desarrollo de competencias transversales supone equipos docentes con experiencia interdisciplinaria y una comprensión sistémica de la realidad. En conjunto, estas orientaciones fortalecen el análisis, la adaptabilidad y el criterio crítico de quienes se forman, lo que favorece un aprendizaje situado y con mayor capacidad de respuesta ante contextos cambiantes.

En síntesis, este capítulo ha querido mostrar que situar el cuerpo en el centro de la experiencia educativa no es un gesto decorativo ni una moda teórica, sino, en realidad, un punto de partida para repensar la educación en clave ética, estética y planetaria. Porque solo si entendemos el aprender como experiencia encarnada podremos responder, de verdad, a los desafíos del presente y, quizás, imaginar con más libertad el porvenir.

Referencias

- Arana, C. A., & Ibarra, J. E. (2021). Modelo pedagógico por competencias: Un análisis desde la formación militar en la Escuela Militar de Cadetes. Sello Editorial Esmic. <https://esmic-editorial.edu.co/>
- Baudrillard, J. (1972). *El más hermoso objeto de consumo: el cuerpo*. En *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras* (pp. 185–213). Plaza & Janés.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Cardona, S. (2019). *Humanismos emergentes: Tejiendo gestión educativa territorial en perspectiva compleja/transdisciplinar* [Tesis posdoctoral, Universidad Simón Bolívar]. Universidad Simón Bolívar.
- Illich, I. (1978). *La convivialidad*. Ocoitepec.
- Maldonado, C. (2015). Pensar la complejidad, pensar como síntesis. *Cinta de Moebio*, 54, 313–324. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200009>
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Universidad de la Frontera.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. En *Complejidad y Transdisciplinariedad* (pp. 53-70). Publicaciones de la UNESCO; Universidad de Valladolid. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127515>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: Subjetividad y redes: Figuras en mutación*. Biblos.

- Najmanovich, D. (2006, junio). *Estética de la complejidad* [Ponencia]. Tercer Seminario Biental de Implicaciones Filosóficas de las Ciencias de la Complejidad, La Habana, Cuba.
- Ortiz, D. (2021). *Comprensiones epistémicas de cuerpo que deviene bioaprendizajes* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales]. Universidad Católica de Manizales.
- Pedraza, Z. (2006). Modernidad y orden simbólico: Cuerpo y biopolítica en América Latina. *Revista Aquelarre*, 9, 93–108.
- Serres, M. (1994). *El Atlas*. Julliard.
- Taelí, G. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: Una mirada histórica. *Polis. Revista Latinoamericana*, 9(25), 183-198. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n25/art10.pdf>
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Dolmen Océano.
- Wigley, M. (1995). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. La reconstrucción del espacio*. Paidós.