

FORMACIÓN CIUDADANA Y PENSAMIENTO COMPLEJO: RECONFIGURACIÓN DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

CITIZENSHIP EDUCATION AND COMPLEX THINKING: RECONFIGURING THE COMPETENCY BASED CURRICULUM

Nury América Bermúdez Gámez¹

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México

Resumen

La formación en competencias ciudadanas en contextos educativos contemporáneos se ha desarrollado principalmente desde una lógica de operacionalización centrada en el desempeño individual. Sin embargo, esta perspectiva presenta limitaciones para comprender la complejidad de los procesos formativos. El presente artículo propone una reorganización epistemológica de dicho enfoque a partir de la articulación entre el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad y las epistemologías del Sur. Desde un enfoque analítico-interpretativo, se problematiza la tensión entre la racionalidad curricular por competencias y la naturaleza

relacional, emergente y situada de la formación. Como aporte central, se introduce la noción de “dialogización de las competencias”, entendida como una categoría que permite reinterpretarlas como configuraciones dinámicas en interacción entre sujetos, saberes y contextos. Esta perspectiva amplía la comprensión del objeto de estudio más allá de su reducción a desempeños evaluables, aportando elementos para el diseño de prácticas pedagógicas y evaluativas acordes con la complejidad de la formación ciudadana en contextos educativos contemporáneos.

Palabras clave: *pensamiento complejo; competencias ciudadanas; transdisciplinariedad; epistemologías del Sur; formación ciudadana.*

¹ Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3743-1864> nuryam.52gmail.com

Abstract

Citizenship education in contemporary educational contexts has largely been developed through a logic of operationalization focused on individual performance. However, this perspective presents significant limitations for understanding the complexity of formative processes. This article proposes an epistemological reconfiguration of the competency-based approach through the articulation of complex thinking, transdisciplinarity, and epistemologies of the South. From an analytical-interpretive perspective, the study problematizes the tension between competency-based curricular rationality and the relational, emergent, and situated nature of educational formation. As its main contribution, the article introduces the notion of dialogization of competencies as an analytical category that reinterprets competencies as dynamic and relational configurations emerging from the interaction among subjects, knowledge, and contexts. This perspective broadens the understanding of citizenship education beyond its reduction to measurable performance and contributes to the development of pedagogical and evaluative approaches consistent with the complexity of contemporary educational processes.

Keywords: *complex thinking; citizenship education; transdisciplinarity; epistemologies of the South; competency-based curriculum.*

Introducción

Las transformaciones contemporáneas han tensionado los sistemas educativos y consolidado la formación ciudadana como eje curricular orientado a la convivencia y la participación democrática. En Colombia, este propósito se ha estructurado a partir de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) y de propuestas como la de Chau et al. (2004), que articulan competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. No

obstante, su desarrollo mediante enfoques por competencias, centrados en desempeños evaluables, introduce una racionalidad analítica que, aunque operativamente funcional, tiende a fragmentar procesos formativos que en la experiencia educativa se configuran de manera interdependiente.

En contraste, desarrollos contemporáneos en teoría educativa plantean la necesidad de comprender la formación ciudadana como un proceso relacional, situado y abierto a la incertidumbre, en el que los sujetos se constituyen en interacción con otros (Biesta, 2020, 2022). Desde esta perspectiva, el pensamiento complejo permite interpretar la formación como un proceso que desborda la lógica de los desempeños evaluables, evidenciando una tensión epistemológica entre la racionalidad por competencias y la naturaleza dinámica de los procesos educativos (Morin, 1999, 2005).

La literatura reciente evidencia una limitada articulación entre los estudios sobre competencias ciudadanas y los desarrollos del pensamiento complejo, la transdisciplinaria y las epistemologías del Sur. En educación ciudadana, Kuter (2025), Sant et al. (2024) y Redon Pantoja et al. (2021) señalan tensiones derivadas de la estandarización curricular y el énfasis en resultados medibles; mientras que, desde la complejidad, Preiser et al. (2018) destacan la necesidad de comprender el aprendizaje en contextos inciertos. Por su parte, Fricker (2007) y Mignolo (2011) subrayan la relevancia de la justicia epistémica y la descolonización del conocimiento. En conjunto, estos aportes evidencian un vacío teórico en la integración de estas perspectivas.

En este sentido, se configura un problema de orden epistemológico: la ausencia de marcos interpretativos que permitan comprender la formación para la ciudadanía articulando la racionalidad curricular por competencias con

enfoques que reconozcan la complejidad, la emergencia y el carácter situado de los procesos formativos. En consecuencia, el estudio se orienta por la siguiente pregunta: ¿cómo puede reconfigurarse la comprensión de la formación para la ciudadanía basada en competencias cuando se analiza desde el paradigma del pensamiento complejo, en articulación con la transdisciplinariedad y las epistemologías del Sur?

El aporte de este estudio radica en la formulación de la noción de dialogización de las competencias como categoría analítica que permite reconfigurar su estatuto epistemológico. A diferencia de los enfoques que las conciben como atributos individuales evaluables, esta propuesta las interpreta como configuraciones relacionales emergentes que articulan dimensiones operativas, contextuales y epistémicas. Con ello, el estudio contribuye a superar la dicotomía entre enfoques por competencias y perspectivas complejas, proponiendo un marco interpretativo que permite comprender su co-implicación. Asimismo, esta propuesta ofrece un marco de referencia para repensar prácticas pedagógicas y evaluativas en la formación ciudadana desde una perspectiva relacional y contextual.

Pensamiento complejo y conocimiento educativo

El pensamiento complejo, desarrollado por Edgar Morin, constituye una crítica epistemológica al modelo de simplificación que ha orientado históricamente la producción de conocimiento en la modernidad, particularmente a partir de la disyunción, la reducción y la abstracción de los fenómenos (Morin, 1999, 2005). Desde esta perspectiva, el conocimiento pertinente no se define únicamente por la capacidad analítica, sino por su potencial para contextualizar, articular e integrar múltiples dimensiones, así como para asumir la incertidumbre como condición constitutiva del conocer (Morin, 1999).

En el ámbito educativo, este enfoque implica concebir el conocimiento como una construcción que emerge de la interacción entre sujetos, saberes y contextos. En esta línea, Preiser et al. (2018) proponen modelos formativos orientados a comprender el aprendizaje en escenarios de cambio acelerado en los cuales el pensamiento complejo beneficia tanto los marcos teóricos como las prácticas pedagógicas. A su vez, aportes desde las ciencias cognitivas han mostrado que los procesos de aprendizaje se configuran a partir de la interacción entre dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales, reforzando su carácter no lineal (Pessoa, 2022).

Desde esta reorganización ampliada del análisis, los procesos humanos pueden comprenderse como sistemas adaptativos complejos, en los que las relaciones y restricciones configuran dinámicas de coherencia emergente (Jurrero, 2019); en coherencia con ello, Najmanovich (2020) plantea que el conocimiento se organiza en redes relacionales en constante transformación, mientras que los sistemas sociales pueden ser comprendidos desde dinámicas no lineales e interdependientes propias de los sistemas adaptativos complejos (Preiser et al., 2018).

A partir de estos desarrollos, la relación entre la racionalidad curricular por competencias y la comprensión relacional de la formación puede analizarse mediante un conjunto de principios interdependientes propios del pensamiento complejo. El principio de dialogicidad permite reconocer la coexistencia de lógicas simultáneamente complementarias y antagonistas dentro de un mismo sistema; en este caso, la organización del aprendizaje en términos de desempeños evaluables coexiste con su carácter abierto y no reducible a categorías aisladas (Morin, 2005). Por su parte, el principio de recursividad organizacional señala que los efectos de los procesos formativos retroalimentan las condiciones que los

producen, configurando dinámicas no lineales que desbordan los esquemas tradicionales de planificación educativa (Morin, 2005; Ramírez-Montoya et al., 2022).

De manera complementaria, el principio de relación parte-todo permite comprender que los aprendizajes no pueden interpretarse como resultados individuales aislados, sino como emergencias que articulan dimensiones cognitivas, éticas, afectivas y sociopolíticas (Morin, 1999). Finalmente, el principio de auto-eco-organización sitúa a los sujetos como sistemas abiertos que se constituyen en interacción constante con su entorno, lo que desplaza la idea de formación como adquisición de capacidades individuales hacia una comprensión contextual y situada de la ciudadanía (Morin, 2005).

Desde este marco epistémico, la transformación del conocimiento educativo desde el pensamiento complejo no implica la eliminación del enfoque por competencias, sino su desplazamiento como categoría explicativa dominante. Las competencias pueden entenderse, así, como formas parciales de visibilizar procesos formativos cuya naturaleza es emergente, relacional y dependiente del contexto. Esta reinterpretación abre la posibilidad de articular el pensamiento complejo con enfoques que cuestionan la fragmentación disciplinar, como la transdisciplinariedad.

Transdisciplinariedad y formación ciudadana

La transdisciplinariedad, desarrollada por Basarab Nicolescu, constituye una propuesta epistemológica orientada a superar la fragmentación del conocimiento propia de la organización disciplinar moderna. A diferencia de los enfoques multidisciplinarios o interdisciplinarios, que articulan saberes sin cuestionar sus fundamentos, la transdisciplinariedad propone una transformación en las condiciones de producción

del conocimiento al reconocer la existencia de múltiples niveles de realidad irreductibles a una única lógica explicativa (Nicolescu, 2002).

En este horizonte interpretativo, el conocimiento se organiza en torno a problemas complejos que atraviesan dimensiones físicas, sociales, culturales y subjetivas (Osorio, 2011), lo que exige esquemas interpretativos capaces de integrar distintos planos de análisis. Esta perspectiva introduce una tensión con el enfoque curricular por competencias, que tiende a estructurar la enseñanza en unidades analíticas delimitadas y evaluables (MEN, 2004), generando dificultades para traducir procesos formativos multidimensionales en términos de desempeño observable.

La propuesta de Nicolescu (2002) se sustenta en tres pilares metodológicos: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad. Estos elementos permiten superar la lógica binaria clásica al reconocer la coexistencia de dimensiones aparentemente contradictorias sin reducirlas a una síntesis simplificadora. En el ámbito educativo, este planteamiento resulta particularmente relevante para comprender la formación ciudadana como un proceso que implica la articulación de dimensiones éticas, políticas, culturales y emocionales en contextos situados. En el campo contemporáneo de la investigación educativa, este enfoque ha sido ampliado por autores como Cifuentes (2026) quien resalta la necesidad de su integración en el desarrollo académico debido a la complejidad actual; Klein (2021), quien señala que los problemas educativos actuales requieren marcos que trasciendan las fronteras disciplinares tradicionales; de otra parte, Pohl y Hirsch Hadorn (2007) destacan que la investigación transdisciplinaria implica procesos de coproducción de conocimiento entre actores académicos y sociales, redefiniendo las condiciones de validación del saber. Asimismo, Bergmann et al. (2021) subrayan que este tipo

de investigación integra conocimiento científico y saberes sociales en contextos de alta complejidad. Desde este campo interpretativo, se evidencia una dificultad epistemológica central: la traducción de procesos formativos que se desarrollan en múltiples niveles de realidad a categorías evaluables. Aunque el enfoque por competencias permite hacer visibles ciertos aprendizajes, introduce una mediación que puede simplificar la complejidad de las dinámicas educativas, desarrollos recientes en educación y pensamiento complejo han mostrado que la formación requiere marcos que integren dimensiones cognitivas, éticas y contextuales (Preiser et al., 2018), lo que converge con la perspectiva transdisciplinaria.

La lógica del tercero incluido adquiere aquí una relevancia particular, en tanto permite superar oposiciones binarias -como la distinción entre competencia y complejidad- al reconocer su articulación en un plano distinto de realidad (Nicolescu, 2002). Esta lógica sustenta la noción de dialogización de las competencias, entendida como una reinterpretación de estas no como atributos individuales, sino como configuraciones relacionales en permanente construcción.

En articulación con lo anterior, la noción de justicia epistémica permite ampliar las formas de conocimiento reconocidas en los procesos educativos (Fricker, 2007). Desde esta perspectiva, la transdisciplinaria no solo articula saberes, sino que redefine las condiciones de inteligibilidad del conocimiento educativo, desplazando la atención desde la adquisición de competencias hacia la comprensión de las relaciones que les otorgan sentido en contextos específicos. Este desplazamiento no elimina la necesidad de organización curricular, pero sí redefine sus alcances al evidenciar que los desempeños observables constituyen solo una dimensión de procesos formativos sistémicos.

Por consiguiente, la articulación entre transdisciplinaria y pensamiento complejo

permite avanzar hacia modelos educativos que reconozcan el carácter sistémico y contextual de la formación ciudadana, dentro de enfoques pedagógicos y evaluativos capaces de dar cuenta de procesos no lineales, así como de diseños investigativos que integren múltiples niveles de análisis en la comprensión de la ciudadanía en contextos contemporáneos. En el ámbito educativo, esto implica el diseño de propuestas pedagógicas que integren múltiples dimensiones del aprendizaje y reconozcan la complejidad de los contextos, así como la necesidad de evaluaciones que superen la fragmentación de los procesos formativos.

Epistemologías del sur y dimensión política de la formación

Las epistemologías del Sur, desarrolladas por Boaventura de Sousa Santos (2010), constituyen una perspectiva crítica frente a los procesos históricos de producción y validación del conocimiento que han privilegiado formas epistemológicas hegemónicas, invisibilizando saberes alternativos y experiencias situadas. Desde este enfoque, el conocimiento no es universal ni neutral, sino que se configura en el marco de relaciones de poder que determinan qué saberes son reconocidos como legítimos en los sistemas educativos. Esta problematización ha sido ampliada por Mbembe (2021), quien advierte que las formas contemporáneas de producción de conocimiento continúan reproduciendo dinámicas de exclusión epistémica.

La noción de justicia epistémica permite comprender la necesidad de ampliar las formas de conocimiento reconocidas en la educación, garantizando condiciones equitativas para su validación (Santos, 2010). Esta perspectiva desplaza la discusión desde los contenidos hacia los criterios mediante los cuales se define qué cuenta como conocimiento válido, introduciendo una dimensión política en la comprensión de la formación ciudadana.

En el contexto educativo colombiano, esta problemática adquiere una relevancia particular. El enfoque por competencias, al estructurar la formación en términos de desempeños observables, puede operar como un dispositivo que privilegia determinadas formas de conocimiento y de subjetividad, limitando la incorporación de dimensiones históricas, culturales y territoriales fundamentales para comprender la ciudadanía en un país atravesado por desigualdades estructurales y memorias de conflicto (Sant et al., 2024).

Desde la filosofía de la educación, Biesta (2021) plantea que la educación no puede reducirse a procesos de cualificación o socialización, sino que implica una dimensión de subjetivación en la que los sujetos se constituyen en relación con el mundo y con los otros. Esta perspectiva converge con las epistemologías del Sur al reconocer que la formación no se limita a la adquisición de capacidades, sino que involucra procesos éticos y políticos de constitución del sujeto.

En esta misma línea, Fricker (2007) introduce la noción de injusticia epistémica para explicar cómo ciertas formas de conocimiento son sistemáticamente deslegitimadas, generando exclusión no solo en términos sociales, sino también cognitivos. A su vez, Mignolo (2011) señala que las dinámicas institucionales continúan reproduciendo jerarquías epistémicas que restringen la inclusión de saberes diversos.

Asimismo, aportes del pensamiento decolonial —como los de Mignolo (2011), Grosfoguel (2013), Escobar (2014) y Estrada-García (2023)— permiten evidenciar que los sistemas educativos modernos han reproducido estructuras coloniales de conocimiento, limitando la legitimación de saberes locales y no occidentales. En este contexto, Sahlberg (2021) advierte que las reformas educativas contemporáneas han reforzado lógicas de estandarización que pueden restringir la

formación crítica, mientras que Biesta (2020) enfatiza la necesidad de repensar la educación desde marcos que reconozcan la colonialidad del saber como dimensión estructural.

En articulación con lo anterior, el pensamiento complejo de Morin (2005) permite comprender la interdependencia y la incertidumbre como condiciones constitutivas de los procesos formativos, mientras que las epistemologías del Sur amplían esta comprensión al introducir la dimensión política del conocimiento y problematizar quién produce saber, desde qué lugar y bajo qué condiciones de legitimación (Santos, 2010).

En diálogo con la transdisciplinariedad de Nicolescu (2002), esta perspectiva refuerza la idea de que los procesos formativos se desarrollan en múltiples niveles de realidad, pero añade que dichos niveles no son neutros, sino que están atravesados por relaciones de poder que inciden en la validación de los saberes. Desde esta perspectiva analítica, la formación ciudadana puede comprenderse como un proceso multidimensional que no se reduce a indicadores evaluables, sino que involucra prácticas de interpretación, deliberación y construcción colectiva de sentido.

En este contexto, la noción de dialogización de las competencias adquiere un alcance ampliado al ser comprendida como una forma de reconfigurar las competencias desde un horizonte epistemológico que reconoce la pluralidad de saberes y la complejidad de los procesos formativos; así, las competencias dejan de operar como atributos individuales para ser entendidas como configuraciones relacionales que emergen en contextos históricos y sociopolíticos específicos.

Racionalidad curricular por competencias y reconfiguración epistemológica

Desde la teoría, el enfoque curricular por competencias, en el marco de la política educativa colombiana (MEN, 2004), puede comprenderse menos como un repertorio técnico y más como una racionalidad de operacionalización que define las condiciones bajo las cuales el aprendizaje se vuelve visible, evaluable y gestionable. En este contexto, las competencias no solo organizan la enseñanza, sino que instituyen un régimen de inteligibilidad que privilegia aquello que puede ser descrito en términos de desempeño observable (Sant et al., 2024).

En coherencia con el pensamiento complejo, este régimen entra en relación con la naturaleza abierta, interconectada y contingente de los procesos formativos (Morin, 2005). La tensión que emerge no es circunstancial, sino estructural: mientras la racionalidad por competencias delimita y estabiliza, la complejidad introduce indeterminación, coemergencia y dinámicas no lineales; esta coexistencia no invalida ninguno de los enfoques, sino que revela su interdependencia como condición de funcionamiento del currículo.

Esta tensión se intensifica al incorporar la perspectiva transdisciplinaria. La noción de niveles de realidad permite comprender que los procesos formativos se configuran en múltiples planos -subjetivo, social, cultural y político- que coexisten sin reducirse a una única racionalidad evaluativa (Nicolescu, 2002). De este modo, su traducción a competencias constituye una operación de reducción funcional que posibilita su gestión curricular, pero que resulta epistemológicamente insuficiente para dar cuenta de su carácter multidimensional.

Desde las epistemologías del Sur, la cuestión se desplaza hacia la legitimación del conocimiento. El currículo por competencias no solo organiza

contenidos, sino que define qué formas de saber son reconocidas como válidas (Santos, 2010). Así, prácticas de ciudadanía situadas —como formas locales de deliberación o resolución de conflictos— tienden a ser reconocidas únicamente cuando pueden traducirse en indicadores evaluables, lo que introduce una asimetría epistémica (Ndlovu-Gatsheni, 2018).

Esta dinámica puede comprenderse, desde el pensamiento complejo, a partir del principio de recursividad organizacional: los dispositivos de evaluación no solo miden el aprendizaje, sino que inciden en su conformación, orientando las prácticas pedagógicas hacia lo medible (Morin, 2005). A su vez, el principio de relación parte-todo evidencia el límite de esta lógica, en tanto los desempeños individuales no agotan los procesos colectivos y contextuales de los que emergen.

La incorporación del principio de auto-eco-organización profundiza esta lectura al situar al sujeto como un sistema abierto cuya constitución depende de su interacción con el entorno. Siguiendo el planteamiento, las competencias no pueden entenderse como propiedades estables, sino como configuraciones contingentes que emergen en contextos específicos; este desplazamiento cuestiona la idea de que la ciudadanía pueda estabilizarse como un conjunto de desempeños transferibles con independencia de las condiciones sociales e históricas.

Por consiguiente, la noción de dialogización de las competencias —propuesta en este estudio— permite reconfigurar el estatuto epistemológico del enfoque. Las competencias pueden entenderse como nodos de mediación entre tres planos en tensión: la operacionalización curricular, la emergencia de procesos formativos y la legitimación del conocimiento, dejando de operar como unidades discretas para ser comprendidas como procesos interdependientes en permanente construcción.

Ahora bien, la racionalidad por competencias se configura simultáneamente como condición de posibilidad y como límite que posibilita la organización del currículo, pero restringe la inteligibilidad de aquello que no se ajusta a sus formas de evidencia; esta doble condición no se

resuelve sustituyendo un enfoque por otro, sino a través de marcos interpretativos capaces de hacer operativa la tensión sin reducirla.

A fin de sintetizar las diferencias y articulaciones entre los enfoques analizados, se presenta la Tabla 1.

Tabla 1.

Reconfiguración epistemológica de las competencias ciudadanas

Dimensión	Enfoque por competencias	Enfoque complejo-transdisciplinar	Competencias como configuraciones relacionales
Unidad de análisis	Desempeño individual	Procesos relacionales	Configuraciones emergentes
Lógica	Lineal, evaluable	No lineal, contextual	Relacional y dinámica
Conocimiento	Instrumental	Multinivel	Plural y situado
Evaluación	Indicadores	Interpretación situada	Evaluación contextual
Sujeto	Individuo competente	Sujeto en relación	Sujeto en co-constitución
Finalidad	Medición	Comprensión	Articulación situada

Nota. Elaboración propia a partir de la articulación entre pensamiento complejo, transdisciplinariedad y epistemologías del Sur.

La tabla permite visualizar la transición desde una comprensión instrumental de las competencias hacia su interpretación como configuraciones relacionales situadas.

En síntesis, la formación en competencias ciudadanas puede comprenderse como un campo estructurado por la relación entre delimitación del desempeño y complejidad de los procesos formativos, en el cual, la dialogización de las competencias no solo redefine su estatuto epistemológico, sino que permite situar el currículo como un espacio de mediación entre lo evaluable, lo no lineal y lo legítimo, abriendo posibilidades para pensar la formación ciudadana más allá de su reducción a indicadores. Desde esta perspectiva, la

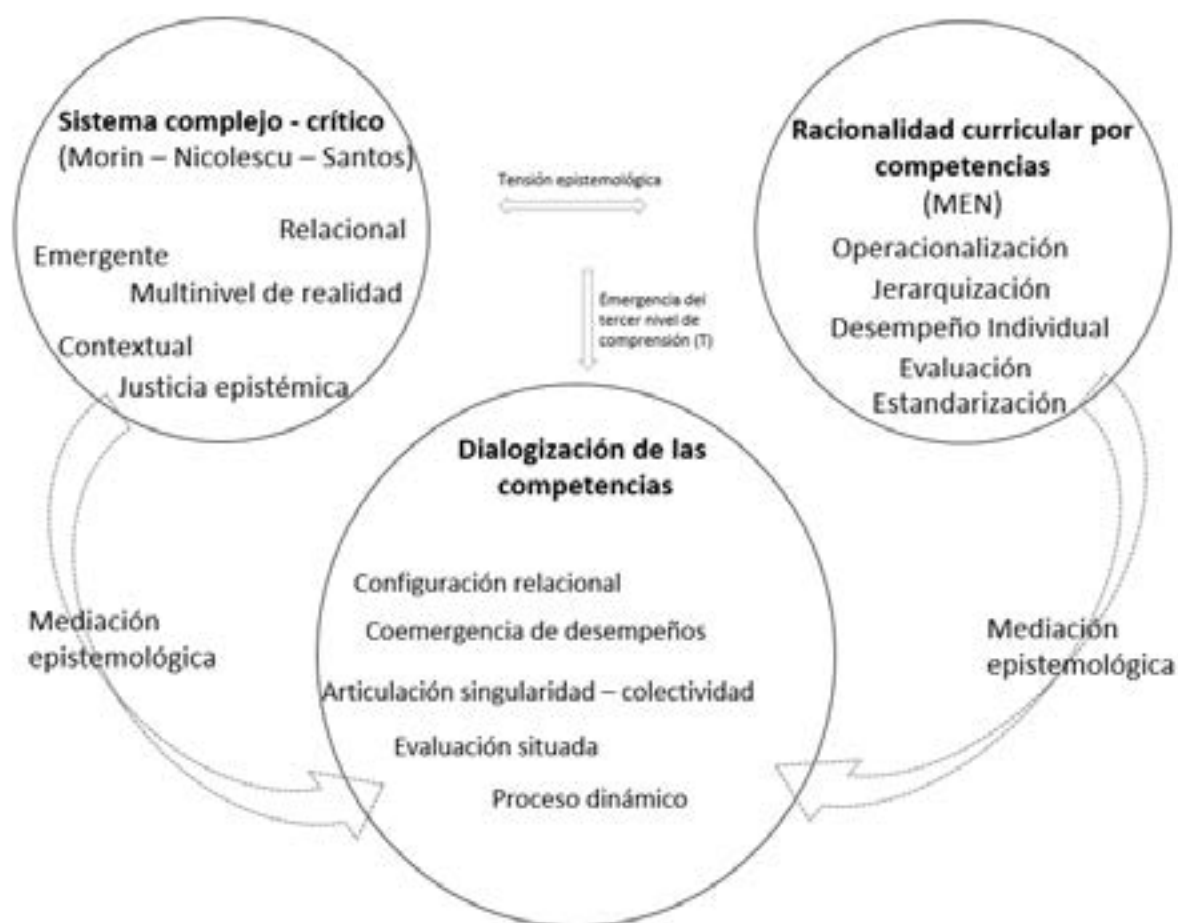
dialogización de las competencias permite orientar prácticas pedagógicas que articulen dimensiones cognitivas, éticas y contextuales, así como procesos evaluativos que reconozcan la naturaleza situada del aprendizaje, evitando su reducción a indicadores aislados.

A continuación, se presenta la figura 1, que sintetiza el modelo relacional propuesto, en el que la formación en competencias ciudadanas se configura como un campo de tensión entre la racionalidad curricular por competencias y el enfoque complejo-crítico; en ella se observa que la dialogización de las competencias emerge como un tercer nivel de comprensión que no resuelve la tensión, sino que la articula, permitiendo interpretar las competencias

como configuraciones relacionales que se constituyen en la interacción entre procesos de operacionalización, dinámicas emergentes y condiciones de legitimación del conocimiento. Este modelo permite comprender que los desempeños no son unidades aisladas, sino emergencias situadas en sistemas educativos complejos.

Figura 1.

Modelo de dialogización de las competencias en la formación ciudadana



Nota. La figura representa la tensión entre la perspectiva complejo-crítica y la racionalidad curricular por competencias, así como la emergencia de un tercer nivel de comprensión: la dialogización de las competencias.

Enfoque analítico configuracional-relacional y fundamentación epistemológica

El presente artículo se inscribe en un enfoque teórico-epistemológico de carácter interpretativo, orientado a problematizar las condiciones de inteligibilidad de la formación en competencias ciudadanas en contextos educativos contemporáneos. En este sentido, no se propone la producción de resultados empíricos, sino el desarrollo de un análisis conceptual dirigido a reconfigurar la comprensión del fenómeno desde una perspectiva no reduccionista (Biesta, 2021). El análisis se desarrolla mediante una estrategia de interpretación teórica de carácter configuracional, orientada a identificar relaciones, tensiones y niveles de articulación entre categorías conceptuales provenientes de distintos marcos epistemológicos. Este procedimiento se fundamenta en una lógica abductiva que permite construir una nueva categoría analítica —la dialogización de las competencias— a partir de la rearticulación de dichos marcos, los cuales estructuran el análisis desarrollado a lo largo del artículo.

Asimismo, se adopta un enfoque configuracional-relacional, en la medida en que desplaza la atención desde las competencias entendidas como atributos individuales hacia las relaciones, tensiones y dinámicas a partir de las cuales se constituyen. Este enfoque asume que los procesos formativos no pueden ser comprendidos mediante esquemas lineales, sino como configuraciones abiertas en las que interactúan múltiples dimensiones de manera simultánea, en coherencia con los planteamientos del pensamiento complejo (Morin, 2005).

Desde este posicionamiento, el interés analítico no se centra en describir las competencias ni en evaluar su implementación, sino en examinar las racionalidades que hacen posible su inteligibilidad en el currículo. En consecuencia, el estudio se orienta a problematizar la relación entre tres

planos interdependientes: la operacionalización del aprendizaje, la emergencia de los procesos formativos y la legitimación del conocimiento, los cuales estructuran el análisis desarrollado a lo largo del artículo.

Estos planos no se abordan como categorías independientes, sino como dimensiones que se configuran en tensión. La operacionalización permite hacer visible el aprendizaje en términos evaluables; la emergencia remite a su carácter dinámico y contextual; y la legitimación interroga los criterios mediante los cuales ciertos saberes son reconocidos como válidos, en línea con los aportes de las epistemologías del Sur (Santos, 2010).

A partir de este enfoque, el artículo propone la noción de dialogización de las competencias como categoría analítica que permite comprenderlas no como unidades discretas, sino como procesos de mediación entre racionalidades distintas. Este desplazamiento no busca sustituir el enfoque por competencias, sino reconfigurar su estatuto epistemológico al situarlo dentro de un marco interpretativo más amplio.

El aporte del estudio consiste en ampliar las condiciones de comprensión del fenómeno, haciendo visibles las tensiones que estructuran la formación en competencias ciudadanas en contextos contemporáneos.

Discusión

Los resultados del análisis permiten comprender que la formación en competencias ciudadanas no puede ser interpretada únicamente desde la lógica de su operacionalización curricular. Si bien el enfoque por competencias ha contribuido a organizar la enseñanza y a hacer visibles ciertos aprendizajes, su racionalidad tiende a privilegiar aquello que puede ser evaluado en términos de desempeño, lo que introduce una reducción

en la comprensión de procesos formativos más amplios (Sant et al., 2024).

En contraste con los enfoques que han enfatizado la estandarización como condición de calidad educativa (Sant et al., 2024), el presente estudio sugiere que dicha racionalidad, aunque funcional, resulta epistemológicamente limitada para comprender la complejidad de la formación ciudadana. En esta línea, coincide con Biesta (2021) en la necesidad de desplazar la centralidad del rendimiento, pero amplía este planteamiento al incorporar la dimensión transdisciplinaria y epistémica como condiciones estructurales del fenómeno educativo.

Desde el pensamiento complejo, esta limitación no se interpreta como una deficiencia técnica, sino como expresión de una tensión estructural entre la necesidad de delimitación y la naturaleza abierta de los procesos educativos (Morin, 2005); esta tensión se hace más evidente cuando se incorporan perspectivas transdisciplinarias, que muestran que la formación se desarrolla en múltiples niveles de realidad que no pueden ser capturados por una única lógica de evaluación (Nicolescu, 2002).

Asimismo, el análisis evidencia que el currículo por competencias no solo organiza el aprendizaje, sino que participa en la definición de qué formas de conocimiento son reconocidas como legítimas. En este sentido, las epistemologías del Sur permiten problematizar la dimensión política de esta racionalidad, al mostrar que la selección de aquello que se evalúa implica también la exclusión de saberes que no se ajustan a sus criterios de validación (Santos, 2010).

La noción de dialogización de las competencias permite reinterpretar el enfoque no como un sistema cerrado, sino como un espacio de mediación entre racionalidades distintas que hace posible comprender las competencias como procesos que articulan, de manera

dinámica, la operacionalización curricular, la emergencia de los procesos formativos y la legitimación del conocimiento.

Este desplazamiento tiene implicaciones relevantes para la teoría educativa. En lugar de plantear una oposición entre enfoques — competencias versus complejidad— se propone comprender su relación en términos de co-implicación, reconociendo que la formación ciudadana se configura en la tensión entre lo evaluable y lo no reducible a indicadores, en donde el desafío no consiste en sustituir un enfoque por otro, sino en desarrollar marcos interpretativos que permitan habitar dicha tensión sin anularla. En el plano educativo, esto implica avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la complejidad de la formación ciudadana, así como hacia modelos de evaluación que integren dimensiones relacionales, contextuales y emergentes del aprendizaje.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que la formación en competencias ciudadanas, tal como ha sido estructurada en el currículo contemporáneo, responde a una racionalidad que privilegia la operacionalización del aprendizaje en términos de desempeño evaluable. Si bien esta racionalidad ha contribuido a la organización de la enseñanza, también introduce límites en la comprensión de procesos formativos cuya naturaleza es multidimensional, contextual y abierta.

A partir de la articulación entre pensamiento complejo, transdisciplinariedad y epistemologías del Sur, el estudio propone una reconfiguración epistemológica que permite comprender la formación ciudadana más allá de su reducción a indicadores; así, las competencias dejan de ser concebidas como atributos individuales para ser interpretadas como procesos de mediación

que emergen en la interacción entre sujetos, saberes y contextos.

En este horizonte interpretativo, el artículo propone la noción de dialogización de las competencias como una herramienta conceptual que contribuye a integrar dimensiones tradicionalmente abordadas de manera fragmentada, ofreciendo herramientas de interpretación dentro de un horizonte interpretativo más amplio, abierto a la complejidad de los procesos formativos.

En términos pedagógicos, esta reconfiguración permite orientar el diseño de estrategias formativas y evaluativas que reconozcan la complejidad de la formación ciudadana, particularmente en contextos educativos diversos, superando su reducción a desempeños aislados y promoviendo procesos de aprendizaje situados.

Referencias bibliográficas

- Bergmann, M., Schöpke, N., Marg, O., Stelzer, F., Lang, D. J., Bossert, M., Gantert, M., Häubler, E., Marquardt, E., Piontek, F. M., Potthast, T., Rhodius, R., Rudolph, M., Ruddat, M., Seebacher, A., & Submann, N. (2021). Transdisciplinary sustainability research in real-world labs: Success factors and methods for change. *Sustainability Science*, 16, 541–564. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00886-8>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (Eds.). (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Estrada García, A. (2023). Epistemologias do Sul para uma educação emancipatória. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(1), e23003. <https://doi.org/10.21814/rpe.23880>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- González, M. C. (2026). *Hacia una visión integradora: la transdisciplinariedad como imperativo para la investigación del conflicto escolar*. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 3(2), 521-539. <https://doi.org/10.71112/2e0np940>
- Grosfoguel, R. (2013). The structure of knowledge in Westernized universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 11(1), 73–90.
- Juarrero, A. (2019). *Context changes everything: How constraints create coherence*. MIT Press.
- Klein, J. T. (2021). *Beyond interdisciplinarity: Boundary work, communication, and collaboration*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197571149.001.0001>

- Kuter, S. (2025). Advancing the critical potential of global citizenship education in a conflict society: A study of the primary social sciences curriculum in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 134, 102841. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102841>
- Mbembe, A. (2021). *Out of the dark night: Essays on decolonization*. Columbia University Press.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Najmanovich, D. (2020). *El juego de los vínculos: Subjetividad y redes*. Biblos.
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2018). *Epistemic freedom in Africa: Deprovincialization and decolonization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429492204>
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto of transdisciplinarity*. State University of New York Press.
- Osorio García, S. N. (2011). El pensamiento complejo y la transdisciplinaria: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 20(1), 269–291. <https://doi.org/10.18359/rfce.2196>
- Pessoa, L. (2022). *The entangled brain: How perception, cognition, and emotion are woven together*. MIT Press.
- Pohl, C., & Hirsch Hadorn, G. (2007). *Principles for designing transdisciplinary research*. Oekom.
- Preiser, R., Biggs, R., De Vos, A., & Folke, C. (2018). *Social-ecological systems as complex adaptive systems: Organizing principles for advancing research methods and approaches*. *Ecology and Society*, 23(4), 46. <https://doi.org/10.5751/ES-10558-230446>
- Redon Pantoja, S., Vallejos, N., & Angulo Rasco, J. F. (2021). Education for citizenship: The meanings Chilean teachers convey in the neoliberal context. *Sustainability*, 13(23), 13390. <https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Reimers, F. M. (2021). *Education and climate change: The role of universities*. Springer.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (Eds.). (2024). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Palgrave Macmillan.
- Santos, B. de Sousa. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Santos, B. de Sousa. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478002000>
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.