

Del contrato social al pacto transductivo: Hacia una educación con conciencia para la era digital

From the social contract to the transductive pact: Toward a conscious education for the digital era

Mendoza P., Minerva; Villasmil R., María; Rivas-Echeverría, Francklin

Recibido: 11-02-26 - Revisado: 12-03-26 - Aceptado: 02-04-26

Mendoza P., Minerva.
Doctora en Ciencias Gerenciales. Universidad Experimental de las Fuerzas Armadas Nacionales. Venezuela.
Postdoctora en Gerencia del Desarrollo Humano. Universidad de los Andes, Venezuela.
Correo: minervamendozapaipa@gmail.com
Orcid ID: 0000-0001-6663-0564

Villasmil R., María.
Doctora en Economía Aplicada. Universidad de La Laguna. España.
Profesora Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Los Andes. Venezuela.
Miembro del Grupo de Investigación de Legislación Organizacional y Gerencia (GILOG). Universidad de Los Andes. Venezuela.
Correo: nenavillasmil31@gmail.com
Orcid ID: 0000-0002-7369 4707

Rivas-Echeverría, Francklin.
Doctor en Ciencias Aplicadas, Universidad de Los Andes.
Profesor Departamento de Ciencias de la Computación e Ingeniería. Universidad de Texas, Estados Unidos.
Correo: francklin.rivas@uta.edu
Orcid ID: 0000-0002-5201-2877

La crisis del pensamiento moderno revela la insuficiencia del contrato social hobbesiano como fundamento educativo en la era digital. En respuesta al llamado de la UNESCO (2021), se explora la necesidad de superar la lógica del control por una de interdependencia. El artículo emplea un diseño de investigación documental, basado en la revisión conceptual crítica y el desarrollo teórico. Mediante la articulación hermenéutica de Simondon (transducción), la epistemología del sur (colonialidad) y la pedagogía crítica, se construye una nueva categoría de análisis. Se propone la categoría de "pacto transductivo", un acuerdo ontológico que redefine la educación como una práctica de coevolución consciente. Este pacto desplaza el dominio por la resonancia y la transmisión de contenidos por la epistemología del cuidado. La tecnología digital se reconfigura como mediación del sentido y no como fin en sí misma. Se concluye que el pacto transductivo permite la reintegración de ciencia y espíritu, técnica y ética. La educación, bajo este pacto, se transforma en un acto de sostenibilidad ontológica, donde el aprendizaje se alinea con la transformación interior y la conciencia planetaria.

Palabras clave: Pacto transductivo; epistemología; tecnología de la educación; transducción; conciencia.

RESUMEN

The crisis of modern thought reveals the insufficiency of the Hobbesian social contract as an educational foundation in the digital age. In response to UNESCO's call (2021), this article explores the need to replace the logic of control with one of interdependence. The study employs a documentary research design based on critical conceptual review and theoretical development. Through the hermeneutic articulation of Simondon's theory of transduction, the epistemology of the South (coloniality), and critical pedagogy, a new analytical category is constructed. The article proposes the category of the "transductive pact," an ontological agreement that redefines education as a practice of conscious coevolution. This pact replaces domination with resonance and the transmission of content with an epistemology of care. Digital technology is reconfigured as a mediation of meaning rather than an end in itself. It is concluded that the transductive pact enables the reintegration of science and spirit, technique and ethics. Under this pact, education is transformed into an act of ontological sustainability, where learning aligns with inner transformation and planetary consciousness.

Keywords: Transductive pact; epistemology; educational technology; transduction; consciousness.

ABSTRACT

1. Introducción: La urgencia de un nuevo pacto

En 1651, Thomas Hobbes concibió en su *Leviatán* la imagen de un cuerpo político nacido del miedo y del cálculo racional. Aquel contrato social fue la primera gran arquitectura del pensamiento moderno: una alianza entre individuos que, renunciando a su libertad originaria, crearon un poder común para proteger la vida. La metáfora hobbesiana no solo fundó la política moderna; también instauró el paradigma de la ciencia que la acompañó: una ciencia contractual, basada en la observación, la predicción y el control. Con ella, el mundo se transformó en un objeto de estudio, y el ser humano, en un observador-legislador que buscaba dominar la incertidumbre.

En respuesta a este desafío, la UNESCO (2021) convoca en su informe a "Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación a repensar el vínculo entre aprendizaje, justicia social y sostenibilidad planetaria". Su llamado no es a desechar el contrato, sino a re-imaginarlo: a pasar de la estructura normativa al encuentro humano, de la educación como servicio a la educación como experiencia compartida. Esa invitación inspira el presente trabajo, que propone una lectura filosófica y epistémica de la transformación educativa contemporánea, en sintonía con las nuevas epistemologías del sur, el pensamiento complejo y las pedagogías del cuidado.

Sin embargo, más allá del marco político y jurídico del contrato, emerge la necesidad de un nuevo pacto de conciencia. La educación del siglo XXI no puede limitarse a reproducir los acuerdos institucionales del pasado; debe cultivar

una ciencia que no separe razón y sensibilidad, dato y experiencia, técnica y ética. En ese horizonte, este artículo plantea el tránsito del contrato social al pacto transductivo, entendido como una alianza viva entre conocimiento, conciencia y tecnología.

El pacto transductivo se propone como una evolución natural del contrato hobbesiano: allí donde aquel buscaba garantizar la supervivencia física mediante la obediencia, este busca garantizar la sostenibilidad espiritual y cognitiva mediante la co-creación. No se trata de abolir la racionalidad moderna, sino de ensancharla, reconduciendo el espíritu del Leviatán, es decir, la unidad colectiva, hacia una nueva ontología de la interdependencia. En la era digital, educar implica pasar del control a la resonancia, del mandato al sentido, del dato al alma.

En este contexto, el contrato deja de ser un documento jurídico para convertirse en una trama viva de interrelaciones. La transducción, entendida como la capacidad del pensamiento para transformar y ser transformado, permite concebir la educación no como una transmisión de saberes, sino como una co-evolución de conciencias. Cada acto de aprendizaje es un proceso de individuación donde el sujeto se vuelve, simultáneamente, investigador y territorio de investigación.

De este modo, el pacto transductivo inaugura una nueva etapa de la humanidad: una en la que el conocimiento deja de ser acumulación para convertirse en vínculo energético y ético. En él, la tecnología no sustituye al ser humano, sino que lo refleja; no lo desplaza, sino que amplifica su potencial creativo. El desafío de nuestra época no es adaptarnos a la inteligencia artificial, sino elevar la inteligencia humana al nivel de la conciencia que la ha hecho posible.

Este artículo se organiza, por tanto, en siete movimientos complementarios. El primero examina los límites de la ciencia instrumental y la domesticación epistémica; el segundo reinterpreta el Leviatán como metáfora cuántica del cuerpo consciente; el tercero aborda la emergencia de una ciencia transductiva que reconcilia dato y sentido; el cuarto analiza el nuevo contrato social de la UNESCO como marco ético-global; el quinto explora la educación cuántica desde las teorías cognitivas de Piaget y Vygotsky; el sexto propone lineamientos para un pacto educativo planetario; y el séptimo culmina con el pacto de la conciencia, donde el fuego original del conocimiento se transforma en luz interior de humanidad.

2. Diseño metodológico

El presente artículo se fundamenta en un diseño de investigación documental de tipo ensayo, orientado al desarrollo teórico y la revisión conceptual crítica. La estrategia metodológica no se basa en la recolección de datos empíricos, sino en la articulación hermenéutica de un corpus textual seleccionado para construir una nueva categoría de análisis: el *pacto transductivo*.

El proceso investigativo se desarrolló en tres fases interdependientes:

2.1. Fase diagnóstica (Materiales de origen)

Esta fase implicó la deconstrucción del paradigma contractualista moderno y su manifestación en la ciencia instrumental. Los "materiales" centrales de esta etapa fueron:

- La obra fundacional de Thomas Hobbes, *Leviatán* (1651), como arquetipo del contrato social basado en el control y el miedo.
- Los análisis sobre la "domesticación epistémica" y la colonialidad del saber, fundamentados en los aportes de las epistemologías del sur (Fals Borda, Quijano, Escobar), y la crítica a la racionalidad técnica (Heidegger).
- El informe de la UNESCO (2021) *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, utilizado como el documento-base que identifica la urgencia contemporánea de repensar el vínculo educativo.

2.2. Fase de articulación (Materiales nucleares)

En esta etapa se seleccionaron los conceptos axiales para la construcción de la propuesta. El corpus nuclear incluyó:

- La noción de "transducción" e "individuación" de Gilbert Simondon (2005) empleada como el principio epistemológico que permite la co-emergencia entre sujeto, objeto y tecnología.
- La reinterpretación filosófica del "entrelazamiento cuántico" (inspirada en Heisenberg) utilizada como metáfora ontológica para

desplazar la visión mecánica del "Leviatán" hacia una pedagogía del vínculo.

- Las teorías cognitivas de Piaget (1952) y Vygotsky (1978), que ofrecen el anclaje pedagógico para comprender el aprendizaje como un proceso de co-construcción y equilibrio dinámico en la multimodalidad.

2.3. Fase propositiva (Síntesis y aplicación)

Finalmente, la investigación sintetiza los hallazgos de las fases previas para formular la propuesta del "pacto transductivo" aplicado al contexto educativo. Se contrasta la arquitectura cívica del "contrato social" de la UNESCO con el horizonte ontoepistémico del "pacto" propuesto. Los "materiales" de esta fase son las propias construcciones teóricas del artículo (ej. "Leviatán cuántico", "pedagogía del entrelazamiento", "epistemología del cuidado"), que buscan reconfigurar la educación digital desde una lógica del cuidado y la resonancia, en lugar del control.

3. Los límites de la ciencia instrumental y la domesticación epistémica

La crisis actual de la educación tiene sus raíces en un paradigma que ha dominado el pensamiento occidental durante siglos: la ciencia instrumental. Heredera del positivismo de Comte y de la visión mecanicista del universo de Newton, esta concepción ve el conocimiento como un objeto que debe ser medido, clasificado y controlado. En las instituciones educativas y, particularmente en la educación superior, esta lógica se manifiesta en la obsesión por los indicadores, los rankings y los índices de impacto, donde la excelencia se confunde con la eficiencia y el sentido con la estadística.

Esta racionalidad técnica, aunque útil para describir el mundo, ha producido una domesticación epistémica: un adiestramiento silencioso que convierte el acto de conocer en una práctica de obediencia. El pensamiento se regula bajo la premisa de lo medible, y la creatividad se somete al mandato de lo verificable. Como advierte Fernando Savater (1992) en *Política para Amador*, la sociedad moderna ha enseñado que "es tan socialmente aceptable obedecer como rebelarse". Sin embargo, en el ámbito del conocimiento, la obediencia ha sido convertida en virtud y la rebeldía en desviación. Nos acostumbramos a

obedecer metodológicamente, a pensar dentro de los márgenes de lo permitido, olvidando que ninguna ciencia se funda sin un gesto de desobediencia.

La domesticación epistémica comienza cuando el investigador pierde conciencia de que ha sido domesticado. De ahí la urgencia de una toma de conciencia: reconocer que nuestros modos de conocer fueron moldeados por siglos de colonialidad y que hemos confundido el rigor con la sumisión. Fals Borda (1971), Quijano (2000) y Escobar (2014), ya habían denunciado esta dependencia cognitiva: la tendencia a transpolar epistemes ajenas a realidades culturales, políticas, sociales y económicas profundamente distintas. América Latina ha sido, durante décadas, laboratorio de paradigmas importados, campo de prueba de modelos que no dialogan con su diversidad ni con sus heridas históricas.

Esta transposición epistémica no solo ha generado un desfase entre conocimiento y realidad; también ha producido una forma de colonización más sutil: la del espíritu. Se nos ha enseñado a pensar desde matrices ajenas, a legitimar lo propio solo cuando coincide con lo externo. En consecuencia, la educación se vuelve un espejo deformante que devuelve imágenes del norte mientras borra los rostros del sur.

Romper con esta domesticación no implica negar la ciencia, sino reorientarla hacia su función humanizadora. Ello requiere, como plantea Savater (1991), reaprender la desobediencia consciente: Una rebeldía ética que no destruye, sino que libera; que no se opone al conocimiento, sino que lo purifica de su servidumbre al poder. Desobedecer epistemológicamente es recuperar la capacidad de pensar desde la experiencia, desde la incertidumbre y desde la vida misma.

En este proceso, los países latinoamericanos enfrentan el desafío de gestar una nueva civilización epistémica, donde el conocimiento deje de ser un instrumento de dominio para convertirse en una práctica de sentido. Se trata de pasar de la ciencia que impone al saber que acompaña; de la metodología que silencia a la que escucha; de la obediencia al diálogo. Solo una ciencia que recupere la conciencia de su propia domesticación podrá reconciliarse con la vida y volver a ser una herramienta para la libertad.

De este modo, el límite de la ciencia instrumental se convierte en el umbral de una nueva epistemología: una ciencia que ya no se mide por su capacidad de producir, sino por su poder de comprender, sanar y transformar. Una ciencia que no se impone como sistema cerrado, sino que se abre como un proceso de emancipación continua: una ciencia con alma, pero también con conciencia.

4. El Leviatán cuántico: Del cuerpo mecánico al cuerpo consciente

En la visión filosófica de Thomas Hobbes, el contrato social emerge como un artificio racional que busca contener el caos del estado de naturaleza. En *Leviatán* (1651), Hobbes concibe la sociedad como un cuerpo mecánico, ensamblado a partir de la voluntad de sus miembros, quienes transfieren su poder al soberano para garantizar seguridad y orden. Este “hombre artificial” representa la materialización del pacto político, pero también el triunfo de la razón instrumental sobre la naturaleza humana. El miedo, no la conciencia, es el principio que origina el contrato.

No obstante, en el tránsito hacia una conciencia cuántica, la noción hobbesiana de cuerpo social puede ser reinterpretada desde una ontología de la interconexión. Si el Leviatán moderno fue una máquina de control, el Leviatán cuántico es un campo de resonancia consciente: una red viva de conciencias interrelacionadas que coexisten en equilibrio dinámico. En este nuevo paradigma, la soberanía deja de ser una estructura vertical y coercitiva para convertirse en una red horizontal de interdependencias energéticas y éticas. El poder ya no se delega: se comparte.

Así como Hobbes fundó su contrato en el miedo a la disolución, la conciencia cuántica funda el suyo en la confianza ontológica. La estabilidad no proviene del mandato, sino de la coherencia vibracional entre los seres. Como sugiere Heidegger (1954), la técnica, entendida no como herramienta, sino como revelación del ser, puede abrirnos un modo más auténtico de habitar el mundo. En esta clave, el contrato social se expande: deja de ser una estructura de obediencia para devenir un pacto de co-creación consciente, donde humanidad y tecnología se reconocen como partes de una misma trama de sentido.

El Leviatán del siglo XXI ya no es un cuerpo hecho de engranajes, sino de información, energía y conciencia. La sociedad no se articula por la imposición de un poder, sino por la autoorganización cuántica de las conciencias que vibran en reciprocidad. Este desplazamiento simboliza la madurez de la humanidad: del miedo a la libertad, de la obediencia al reconocimiento, y del contrato racional al pacto vibracional del ser.

De este modo, comprender el Leviatán cuántico no es solo un ejercicio de reinterpretación política, sino un gesto epistémico. Si el pacto hobbesiano dio origen al Estado moderno, el pacto cuántico inaugura una nueva forma de civilización cognitiva. El ser humano, al reconocerse como parte del entramado

energético y simbiótico del universo, asume que también la ciencia debe dejar de ser dominio y pasar a ser comunión. Así, el contrato social se expande hacia un contrato epistemológico donde conocer equivale a cuidar, investigar implica cohabitar, y cada acto científico se convierte en una alianza con la vida. Solo desde esta conciencia de interdependencia puede emerger una ciencia transductiva: una ciencia que ya no extrae conocimiento del mundo, sino que co-emerge con él.

5. Emergencia de una ciencia transductiva: Del dato al sentido

La humanidad ha atravesado múltiples paradigmas para intentar comprenderse a sí misma. Desde el racionalismo cartesiano hasta el empirismo positivista, la ciencia moderna ha pretendido dominar el mundo bajo la promesa de la objetividad. Sin embargo, en ese proceso de desocultamiento, como advirtió Heidegger, el ser humano terminó ocultándose a sí mismo. En este contexto, la ciencia instrumental, heredera del espíritu contractual hobbesiano, concibió el conocimiento como un acuerdo entre razón y poder, entre certeza y control. El sujeto que observa se transformó en legislador del mundo, y la naturaleza en objeto de su dominio.

Hoy, esa arquitectura epistémica se fractura. La emergencia de una ciencia transductiva propone un retorno a la génesis del conocer, pero con una conciencia ampliada: ya no se trata de controlar el dato, sino de escuchar el sentido que vibra en él. La transducción, en términos de Simondon (2005), no es una mera transmisión de información, sino un proceso de individuación del conocimiento, donde sujeto y objeto co-emergen en una relación de mutua transformación.

En este nuevo paradigma, el dato deja de ser una unidad de medida para convertirse en una huella viva del acontecimiento. Conocer implica participar del devenir del fenómeno, no describirlo desde la distancia. Así, la ciencia transductiva no observa el mundo desde afuera, sino que lo habita desde dentro: traduce vibración en significado, energía en conciencia, relación en conocimiento.

El papel del observador-legislador, al que alude Heisenberg (2003) cobra una nueva profundidad. Ya no se trata del científico que colapsa una función de onda para obtener una verdad medible, sino del sujeto consciente que reconoce que su mirada crea realidad. Observar es legislar, pero también consagrar; cada acto de conocimiento implica una elección ética, una responsabilidad sobre el

mundo que se revela. En esa conciencia reside la verdadera dimensión política de la ciencia: su capacidad de sostener la vida.

La ciencia transductiva, al reconocer la participación del sujeto en todo proceso de conocimiento, introduce una nueva ética de la sostenibilidad cognitiva. Conocer es transformarse, y toda transformación genera un impacto en el entramado de la existencia. Desde esta perspectiva, la investigación deja de ser una práctica extractiva para convertirse en un acto de co-creación. Se trata de preservar el reservorio de la humanidad: la posibilidad de seguir asombrándonos, de seguir pensando, de seguir existiendo.

Esta nueva ciencia no niega la razón, sino que la ensancha. Integra la sensibilidad, la intuición y la espiritualidad como dimensiones válidas del conocer. Ya no busca la verdad como correspondencia, sino como resonancia. El conocimiento se legitima no por su capacidad de predecir, sino por su potencia de transformar.

En su sentido más profundo, la ciencia transductiva se revela como una resonancia de la conciencia humana con el universo. Es la respuesta del alma al exceso de información, el intento de volver a dotar de sentido lo que la técnica fragmentó. En ella, el pensamiento no se impone sobre la vida: la acompasa, la traduce y la cuida. Cada descubrimiento se convierte en una oportunidad de restaurar la unidad perdida entre saber y ser.

En concordancia con las ideas de Baase & Henry (2018), tal como el fuego encendió el diálogo entre la humanidad y la materia, se presenta aquí la ciencia transductiva para encender el diálogo entre la humanidad y su propia conciencia. Esta nueva forma de conocimiento exige un sujeto que se reconozca parte del fenómeno que estudia, que comprenda que conocer no es dominar, sino participar en la trama del mundo. La objetividad se redefine como transparencia del vínculo, no como neutralidad del observador (Haraway, 1991).

De este modo, la ciencia transductiva instituye un nuevo pacto con la vida: investigar deja de ser una actividad separada del mundo para convertirse en un gesto de reciprocidad con él. La epistemología ya no se mide por la exactitud de sus modelos, sino por la calidad ética de su resonancia. Comprender equivale a cuidar, y cuidar equivale a garantizar la continuidad de la existencia.

Así, el conocimiento se transforma en un acto de sostenibilidad ontológica, una práctica del alma que preserva el flujo evolutivo de la especie. La ciencia, en su fase transductiva, se convierte en custodio de la humanidad: un espacio

donde razón y sensibilidad coexisten para asegurar que cada avance técnico esté guiado por la conciencia. En esta convergencia, el dato se vuelve sentido, el sentido se vuelve sabiduría, y la sabiduría, finalmente, se vuelve vida.

6. La educación como contrato social en tiempos de transformación digital

El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2021) convoca a renovar el pacto civilizatorio de la escuela para reconstruir nuestras relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología. No se trata de desechar lo aprendido, sino de reorientarlo con urgencia hacia un futuro compartido y justo. En esa clave, el “nuevo contrato” funciona como un marco generoso que habilita imaginar otra educación posible en la era digital, sensible a la interdependencia y a la justicia socioambiental.

Este nuevo contrato social se asienta en dos principios fundacionales: (a) una visión ampliada del derecho a la educación a lo largo de la vida y (b) el fortalecimiento de la educación como empresa pública y bien común. Estos principios no son eslóganes, sino criterios normativos para orientar políticas, currículos, formación docente y gobernanza educativa, especialmente cuando la digitalización redefine espacios, tiempos y mediaciones del aprender.

En particular, el llamado de UNESCO integra la transformación digital como oportunidad y responsabilidad: vincula educación y tecnología dentro de un proyecto ético capaz de reducir desigualdades, proteger derechos y cultivar lo común. De ahí la relevancia de articular este contrato con marcos complementarios como la Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial (UNESCO, 2021), que subraya dignidad humana, justicia, transparencia y rendición de cuentas en el diseño y uso de sistemas de Inteligencia Artificial que inciden en los procesos formativos y en la gestión de datos educativos.

Desde esta lectura, contrato y pacto no se oponen: Se profundizan. El contrato social de UNESCO ofrece la arquitectura cívica y jurídica para garantizar derechos, bienes comunes y gobernanza del ecosistema educativo-digital; el pacto transductivo expresa el horizonte ontológico y ético que se propone: una alianza de conciencia donde conocer equivale a cuidar, y donde la tecnología se integra como mediación responsable de sentido. Así, el contrato organiza, el pacto inspira y orienta.

Este encuadre sostiene, además, la orientación curricular y pedagógica en universidades que están impulsando la multimodalidad: no como suma de formatos, sino como diseño público del bien común cognitivo en entornos

presenciales, virtuales, en línea, híbridos y a distancia. La digitalización, en coherencia con UNESCO, no es un fin en sí misma, sino una condición relacional que exige políticas de acceso, ética de datos, formación docente situada y evaluación con sentido humano.

En consecuencia, se asume el nuevo contrato social de UNESCO como el soporte institucional y global que resguarda derechos y comunes educativos en la era digital, mientras abrimos el paso al pacto transductivo como conciencia que anima esa estructura. Sobre esta base, el siguiente apartado despliega la pedagogía del entrelazamiento como práctica educativa que encarna, en lo cotidiano, esa convergencia entre lo público (contrato) y lo vivo (pacto).

7. Educación cuántica: Hacia una pedagogía del entrelazamiento

El tránsito hacia una educación cuántica demanda una reconducción de la teoría del desarrollo cognitivo y del sentido mismo de aprender. Tal como lo señalaron Piaget (1952) y Vigotsky (1978), la evolución del pensamiento humano no se da en aislamiento, sino en interacción dialéctica entre estructura y entorno. Ambos autores, desde perspectivas distintas, anticiparon la idea que hoy resuena en la física cuántica y en la pedagogía transductiva: el conocimiento no se transmite ni se recibe, sino que se co-construye en un campo de interdependencia.

En este sentido, las Universidades que impulsan modelos de multimodalidad educativa, han asumido que estas formas: presencial, virtual, en línea, híbrida y a distancia, no son simples formatos técnicos, sino expresiones evolutivas de una nueva arquitectura cognitiva. Cada modalidad representa una fase del desarrollo de la mente humana colectiva, donde el aprendizaje se emancipa de los límites espacio-temporales y se enraíza en la conciencia relacional del sujeto que aprende. Este principio se enlaza con la noción de zona de desarrollo próximo de Vigotsky: el aprendizaje florece en la interacción y no en la repetición, en la colaboración y no en la acumulación.

La educación cuántica parte de esa premisa: el conocimiento emerge cuando las conciencias entran en resonancia. Así como en el entrelazamiento cuántico dos partículas permanecen vinculadas a pesar de la distancia, en la educación multimodal los procesos cognitivos se entretajan a través de diversos entornos y tecnologías, configurando una pedagogía del vínculo. El docente deja de ser un transmisor de saberes para convertirse en un mediador del campo cognitivo compartido, un diseñador de experiencias significativas

que permiten al estudiante “colapsar su función de onda” en una comprensión nueva de sí mismo y del mundo.

Esta pedagogía del entrelazamiento demanda una transformación ética del acto educativo. La relación entre docente, estudiante y tecnología debe entenderse como un triángulo de responsabilidad recíproca: enseñar no es dominar al otro ni a la herramienta, sino aprender a habitar juntos el conocimiento. Aquí cobra vigencia el principio formulado por Haraway (1991): todo aprendizaje es un ensamblaje tecno-biológico, un gesto de coevolución entre cuerpo, lenguaje y tecnología. Del mismo modo, Braidotti (2013) subraya que el posthumanismo no despoja a la educación de su esencia, sino que la expande hacia una ética del cuidado interconectado.

En este marco, la transformación curricular de la ULA, inspirada en su modelo multimodal, refleja una pedagogía que integra la plasticidad cognitiva con la conciencia ética. Se asume que la mente humana está en evolución permanente, y que cada modalidad educativa no sustituye a otra, sino que la transduce, es decir, la transforma en una nueva forma de organización del sentido. Esta visión recoge la herencia piagetiana del equilibrio cognitivo, reinterpretado desde la cuántica como un proceso de autoorganización dinámica entre orden y posibilidad.

La educación cuántica, entonces, no es una nueva corriente tecnológica, sino una nueva ética del aprender. Enseñar implica propiciar estados de coherencia entre pensamiento, emoción y acción; aprender consiste en experimentar la unidad entre saber, hacer y ser. Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser una estructura lineal y secuencial para convertirse en una arquitectura vibracional del conocimiento, donde cada experiencia formativa actúa como un nodo de resonancia en la expansión de la conciencia.

En esta visión, el aula, ya sea física, virtual o híbrida, se configura como un laboratorio de conciencia, un espacio donde convergen múltiples planos de la realidad cognitiva. El conocimiento se concibe como una frecuencia compartida más que como un conjunto de contenidos, y la evaluación deja de medir el rendimiento para valorar la capacidad de integración, de síntesis y de empatía. La pedagogía del entrelazamiento, sustentada en la filosofía de la multimodalidad impulsada por la Universidad de Los Andes, reconoce que el aprendizaje auténtico no ocurre en un único canal, sino en la sinfonía simultánea de los modos de ser, sentir y pensar.

De este modo, el acto educativo se convierte en una práctica de transducción cognitiva: transforma la información en sabiduría, la técnica en sentido y la tecnología en instrumento de expansión interior. La multimodalidad se revela así no solo como una innovación institucional, sino como una expresión evolutiva de la mente humana en su paso del pensamiento lógico al pensamiento complejo. En sintonía con los postulados de Piaget y Vigotsky, el desarrollo cognitivo no se limita a la acumulación de estructuras, sino a su constante reorganización creativa; el sujeto aprende porque se transforma, y se transforma porque entra en diálogo con otros.

La educación cuántica no busca reemplazar la racionalidad moderna, sino reconciliarla con la conciencia. En ella, el docente es un mediador de frecuencias cognitivas, el estudiante un explorador de potencialidades, y la tecnología un espejo de la inteligencia colectiva. La finalidad ya no es instruir, sino despertar. Cada interacción, cada modalidad y cada experiencia son un recordatorio de que el conocimiento no habita en los datos, sino en la vibración viva de la mente que los interpreta.

En última instancia, educar bajo esta mirada es entrelazar mundos: el mundo de la ciencia y el de la vida, el de la razón y el del alma. Es comprender que toda práctica educativa, en su raíz más profunda, es un acto de conciencia que nos invita a volver a la génesis del pensar humano, pero esta vez, con propósito, con ética y con la claridad de una humanidad que elige aprenderse a sí misma.

8. Hacia un pacto global: Lineamientos para UNESCO

Un nuevo pacto para la educación requiere lineamientos audaces en múltiples frentes. La propuesta es generar un pacto global basado en los siguientes principios:

8.1. Epistémicos

Fomentar la pluralidad lúcida y la desobediencia epistémica, validando formas de conocimiento más allá del canon occidental. Promover activamente una ciencia con alma que integre la dimensión ética, emocional y espiritual en la producción de saberes.

8.2. Educativos

Impulsar una pedagogía colaborativa y cuántica que valore la incertidumbre y la co-creación. Desarrollar competencias digitales con conciencia, enfocadas en el pensamiento crítico y la ética algorítmica. Luchar por el derecho universal a la conectividad significativa, entendida no solo como acceso, sino como capacidad de participación plena.

8.3. Políticos y sociales

Establecer una gobernanza de la IA que trascienda los tímidos atisbos regulatorios actuales (Naciones Unidas, 2024). Se propone un principio jurídico-epistémico rector, anclado en los derechos humanos: el derecho a la indeterminación. Inspirado en una relectura del Artículo 28 de la Declaración Universal, este principio postula que toda persona tiene derecho a un orden tecno-educativo que proteja activamente su potencial de ser impredecible y de transformarse. La mayor amenaza de la IA no es que nos reemplace, sino que nos prediga con tal éxito que elimine la sorpresa. Este principio debe guiar el trabajo de organismos como la OIT y la CEPAL al abordar la brecha digital y el futuro del trabajo en América Latina.

8.4. Humanos

Concentrar la educación y la tecnología en la individuación del ser humano, entendida como el proceso continuo de devenir consciente en relación con los otros y con el mundo. Este pacto busca cultivar la autoconciencia como eje de sostenibilidad ontológica, promoviendo una ciencia y una educación que no solo enseñen a pensar, sino a reconocerse y transformarse. Inspirado en la noción de individuación de Simondon (2005), se concibe al ser humano como una red viva de relaciones en constante actualización, donde la tecnología actúa no como prótesis del intelecto, sino como amplificador de la conciencia. Desde la ética del cuidado planteada por Gilligan (1982), educar supone aprender a coexistir con el mundo, integrando razón y empatía, técnica y sensibilidad. En consonancia con Jung (2002) y Morin (2006), este pacto propone educar para la totalidad, restaurando el equilibrio entre pensamiento racional y simbólico, entre inteligencia analítica y sabiduría interior. En última instancia, concentrar la educación y la tecnología en la individuación humana significa preservar el alma de la especie, garantizando que el progreso técnico nunca supere la evolución de la conciencia.

9. Conclusión: Del fuego al pacto de la conciencia

La historia humana comenzó encendiendo un fuego. Aquel gesto primigenio no solo marcó el dominio sobre la materia, sino el despertar del sentido: el momento en que la humanidad aprendió a reconocerse como parte creadora de la realidad. El fuego nos dio calor y comunidad; nos reunió alrededor del misterio. Hoy, en la era digital, el desafío no es conservar el fuego, sino mantener viva su llama interior. Los sistemas educativos, atrapados entre la velocidad de la técnica y la lentitud de la conciencia, enfrentan el desafío de volver a reconciliar conocimiento y humanidad.

El pacto transductivo que proponemos es, en esencia, un pacto de la conciencia. No se trata de un acuerdo jurídico o institucional, sino de una alianza interior entre ciencia, espíritu y vida. Si el contrato social buscó ordenar el mundo externo, este pacto busca reconciliar el mundo interno: restaurar la unidad entre conocimiento y sabiduría, entre técnica y ética, entre dato y sentido.

En este nuevo horizonte, educar deja de ser instruir y pasa a ser un acto de alumbramiento. Cada aula, sea presencial o digital, se convierte en un espacio sagrado de resonancia, donde el aprender es una forma de recordar quiénes somos. El currículo, en su sentido más profundo, se revela como un itinerario de conciencia: un camino que no conduce a la competencia, sino a la lucidez.

El fuego nos hizo humanos; el pacto de la conciencia nos hará lúcidos. La UNESCO, como conciencia ética de la humanidad, tiene en sus manos la posibilidad de custodiar esta llama: no como guardiana del pasado, sino como mediadora de un futuro donde el conocimiento vuelva a ser un acto de amor.

Solo entonces la educación podrá cumplir su misión más alta: transmitir la vida en lugar de replicar la norma, encender la mente sin apagar el alma. Y así, el fuego del saber volverá a arder, no en los laboratorios o en las pantallas, sino en la conciencia viva de quienes, al aprender, se descubren parte del todo.

10. Referencias

Baase, S., & Henry, T. (2018). *A gift of fire: Social, legal, and ethical issues for computing technology* (5.^a ed.). Pearson. <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/gift-of-fire-a-social-legal-and-ethical-issues-for-computing-technology/P200000003177/9780137501946>

- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press. <https://www.wiley.com/en-us/The+Posthuman-p-9780745641584>
- Comte, A. (1844). *Discours sur l'esprit positif*. Les Classiques des sciences sociales - UQAM. http://classiques.uqam.ca/classiques/Comte_auguste/discours_esprit_positif/discours_esprit_positif.html
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Fals Borda, O. (1971). Ciencia propia y colonialismo intelectual. En V. M. Moncayo (Comp.), *Una sociología sentipensante para América Latina. Antología* (pp. 219–236). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151027053622/AntologiaFalsBorda.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674970960>
- Haraway, D. J. (1991). A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century. En *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (pp. 149–181). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203873106>
- Heidegger, M. (1954). La pregunta por la técnica. En *Conferencias y artículos* (pp. 9–34). Editorial Tecnos. https://monoskop.org/images/c/c9/Heidegger_Martin_1997_La_pregunta_por_la_tecnica.pdf
- Heisenberg, W. (2003). *La imagen de la naturaleza en la física moderna*. Paidós.
- Hobbes, T. (2009). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil* (Trabajo original publicado en 1651). Fondo de Cultura Económica. <https://www.suneo.mx/literatura/subidas/Thomas%20Hobbes%20Leviatan.pdf>
- Jung, C. G. (2002). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo* (Obra completa, Vol. 9/1). Editorial Trotta.
- Morin, E. (2006). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Newton, I. (1687). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Online Library of Liberty. <https://oll.libertyfund.org/titles/newton-principia-mathematica-latin-ed>

- Órgano Consultivo de Alto Nivel sobre Inteligencia Artificial de las Naciones Unidas. (2024, septiembre). *Gobernanza de la IA en beneficio de la humanidad: Informe final*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/en/ai-advisory-body>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trad.). International Universities Press. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). CLACSO. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Savater, F. (1992). *Política para Amador*. Ariel.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Éditions Jérôme Millon. <https://www.millon.fr/livres/201-philosophie-krisis-simondon-gilbert-l-individuation-%C3%A0-la-lumi%C3%A8re-des-notions-de-forme-et-d-information.html>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705_spa
- Universidad de Los Andes. (s. f.). *Multimodalidad en la ULA: Versión completa* [Documento institucional]. <https://consejodedesarrollocurricular.wordpress.com/2013/02/26/te-damos-la-bienvenida-a-nuestro-blogg/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674576292>