

# De la multiversidad a la sociedad-mundo: una propuesta educativa que hace camino al andar

Luz Marina Pereira González\*

**Resumen:** La educación tradicional concebida en compartimientos estancos que coquetean en torno al árbol de la ciencia, ha formado a un individuo descontextualizado, sin capacidad de respuesta para enfrentar la complejidad del mundo actual. La Multiversidad Mundo Real “Edgar Morin” asume la misión de una enseñanza educativa basada en los postulados del Pensamiento Complejo de Edgar Morin; pero aún quedan pendientes nuevas definiciones que rompan con los esquemas de la educación basada en el paradigma simplificador. La meta es emprender el gran viraje que haga posible que la reforma paradigmática implique también una reforma de las mentes y del lenguaje, porque nombrar lo nuevo con la palabra vieja dificulta a nivel inconsciente detonar el cambio. Superar los bloqueos propios y los adquiridos por la educación que nos ha conducido a ser individuos desarticulados del contexto, ese es el gran reto de la Multiversidad.

**Palabras clave:** multiversidad; complejidad; Morin; ruptura paradigmática; fárbices caórdicas.

## From multiversity to society-world: an educational proposal which makes the road as it walks

**Abstract:** Traditional education conceived in separate compartments who flirt around the tree of science, has breed a decontextualized being, without an answering capacity to face the complexity of today’s world. The Real World Multiversity “Edgar Morin” undertakes the mission of teaching based on the postulates of Morin’s complex thought; but some definitions that can transcend the educational schemes of the simplifying paradigm are still lacking. The goal is to undertake the great shift that will make possible that the paradigmatic reform will also imply a reform on minds and language, because naming the new with old words makes the shift difficult at an unconscious level. Overcoming the blockades acquired by the education which has made us individuals disarticulated from our contexts is the great challenge for Multiversity.

**Key words:** multiversity, complexity, Morin, paradigmatic scissure, caordic farbices.

Recibido el 09.04.07 Aprobado el 10.08.07

\* \* \*

“Ser sujeto, es ser autónomo siendo,  
al mismo tiempo, dependiente.  
Es ser algo provisorio,  
parpadeante, incierto,  
es ser casi todo para sí mismo,  
y casi nada para el universo”

(Edgar Morin, “Introducción al Pensamiento Complejo”: 97)

Desde hace más de trescientos años el discurrir del mundo occidental ha estado signado por el paradigma cartesiano. Su máximo exponente, René Descartes, postuló como principio de toda verdad las ideas claras y distintas; pero en la misma medida que su pensamiento mecanicista separó la parte, la redujo, confinándola a la imposibilidad de concebir lo uno y lo otro, al mismo tiempo. El método científico, base del pensamiento de Descartes, reconoce la existencia de un sujeto que conoce y un objeto del conocimiento; para Morin (1986/1999), esta disyunción plantea una paradoja insuperable bajo la rígida concepción determinista: ¿Cómo conocer el conocimiento? ¿Cómo puede ese sujeto, bajo el influjo de las ideas claras y distintas, convertirse en objeto del conocimiento y, simultáneamente, continuar siendo sujeto?

Nuestra educación ha sido fundamentalmente cartesiana, hemos estado fuertemente influenciados por el paradigma de la simplificación. Desde el primer contacto con el sistema educativo nos comienzan a enseñar cómo separar y diferenciar; un cúmulo de saberes inconexos va, a lo largo de los años, privilegiando la parte, cortando los nexos que relacionan el detalle con el contexto que le da sentido y significado. Ese saber repetitivo y particionado impide religar los conocimientos y así, egresan nuestros educandos con un conjunto de conocimientos desconectados sin estar preparados para entender y manejar la complejidad de un mundo

cuyos fenómenos están profundamente entrelazados.

En la era actual el avance vertiginoso del conocimiento, en todos sus ámbitos, ha cuestionado la forma tradicional y reduccionista de esa educación que hemos recibido. Las parcelas de un saber inconexo, particionado e inmutable, resultan del todo insuficientes para dar respuesta al complejo mundo de hoy; el conocimiento ya no puede ser concebido en compartimentos estancos, en islas flotantes sin sentido. Pensar la realidad en el contexto de la especie, de la sociedad y de la “**era planetaria**”, (Morin, Ciurana y Motta, 2003), requiere que las disciplinas se imbriquen, se desdibujen, se recreen, en zonas borrosas donde coexistan, se entrelacen y se trasciendan. Estamos llegando al límite en muchos aspectos que cada vez constriñen con mayor saña nuestra calidad de vida; y ese mismo mundo convulsionado e impredecible en el que vivimos, es el que demanda a gritos la necesidad de dar una respuesta más pertinente a las cuestiones vitales de la humanidad y de encontrar un espacio multidimensional donde puedan coexistir los saberes que hasta ahora han estado, incomprensible e irresponsablemente, separados.

Ante esa forma simplificadora y reduccionista de ver la realidad en la que nos ha formado tradicionalmente la educación, surge el Pensamiento Complejo de Edgar Morin, “**un punto de vista que cuenta con el mundo y reconoce al sujeto**” (Morin, 1990/2001a: 64) que parte de la premisa de que “**todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse**” (Morin, 1986/1999: 34), en un “**combate con y contra la lógica, con y contra las palabras, con y contra los conceptos**” (Morin, Marques, Prado, Resina, Correia, Gago, Barreto, de Araujo, 2002: 14), un pensamiento “**animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incomprensible de todo conocimiento**” (Morin, 1990/2001a: 23).

El Pensamiento Complejo de Edgar Morin no constituye una receta mágica para dar solución a los problemas del mundo, abre, por el contrario, un espacio distinto para la comprensión de la realidad en el reconocimiento de las insuficiencias del conocimiento, de sus cegueras, de sus imprecisiones, de sus contradicciones, del azar, de la ambigüedad, del desorden; de lo multidimensional de los fenómenos y de su condición entrelazada. Un pensamiento que se abre paso entre la bruma de la incertidumbre para integrar la verdad de lo que coincide y lo que se opone; que se rebela al pensamiento mutilante y que aparece allí, “**donde el pensamiento simplificador falla**”, pero que, de igual forma, integra en sí mismo “**todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento**” (Morin, 1990/2001a: 22).

Un pensamiento que concibe la coexistencia de las visiones antagónicas y las complementarias, necesariamente, representa un enorme reto educativo: ¿Cómo romper el salto, aparentemente insondable, entre una teoría lógico-epistémica, alumbrada por un antimétodo, y una realidad educativa productora de individuos y sociedades? Hemos sido formados en una educación que nos constriñe y nos asfixia, que va castrando nuestra visión del mundo empecinada tercamente en saber, cada vez más, sobre cada vez menos. Los patrones repetitivos, los currícula desarticulados, el divorcio profundo entre realidad y enseñanza, han hecho de las instituciones educativas el mejor refugio para el reduccionismo. Nuestra educación nos ha inducido a ser cartesianos y a reconocer como verdadero, únicamente, aquello que se encuentra bajo el resguardo seguro de las ciencias, pero no se ha preocupado por conocer cómo conocemos.

Una vez egresados de esas instituciones que privilegian el pensamiento simplificador y unidimensionalizante, estamos sentenciados a convertirnos en individuos de acciones mutilantes. Pareciera entonces que entramos en un bucle infinito donde somos productores de aquello que nos produce, ¿cómo, entonces, romper ese ciclo perverso que nos mecaniza y nos hace actuar de forma mecanicista? Si la reforma del pensamiento es posible a través de la educación, ¿cómo reformar esa educación para que sea productora de esa reforma de pensamiento? ¿Y cómo iniciar la reforma de esa educación, con individuos que no han reformado aún su pensamiento? Reformar las instituciones con el objeto de reformar las mentes, requiere de una reforma de las mentes que sea capaz de impulsar la reforma de las instituciones, a esto, que Morin (2001: 104) denomina un “**bloqueo provocado**”, debe sumarse, como bien lo expresa el Padre de la Complejidad, un bloqueo más amplio: la necesaria reforma del pensamiento para poder reformar la sociedad y la reforma de esa sociedad, necesaria para que se produzca la reforma del pensamiento.

Con base en la Teoría de las Catástrofes de René Thom, podríamos decir que necesitamos una catástrofe para romper ese estatismo del bucle recursivo que plantea la reforma de las mentes y la reforma

educativa. Para Thom (2000: 66) las catástrofes no constituyen, como muchos tenderían a pensar, acontecimientos excepcionales, sino que forman parte del acontecer humano. Bajo su visión, la realidad, sería una sucesión de puntos irregulares que se expanden a través del tiempo y, en algún momento, esta sucesión normal se bifurca y obliga a saltar en otra dirección. Bajo este enfoque, una catástrofe educativa representaría una discontinuidad en la evolución del sistema educativo; esta discontinuidad podría ser expresada como una desviación que **“desorganiza el sistema reorganizándolo”**, (Morin, 2000: 88).

Hemos vivido por demasiado tiempo en una fase inmóvil, atrapados en un sistema educativo determinista que ha impedido el reconocimiento del individuo en su condición inacabada y que le ha cercenado la posibilidad de encontrar su propio camino hacia una educación permanente y contextualizada. Ha llegado el momento de esa catástrofe educativa, de abrir dentro de las aulas un espacio para la reflexión; una **“enseñanza educativa”**, (Morin, 2000: 10), donde se reconcilien la filosofía y la ciencia, en un intento real para que todo individuo pueda aproximarse a la comprensión de su intrincada naturaleza y develar el hilo común, **“la pauta que conecta”** (Bateson, 1980), el reencuentro secretamente íntimo de su condición: el reconocimiento de su propia esencia.

En este sentido, la propuesta de Edgar Morin (2000), apuesta por la misión de **“educar para el despertar de una sociedad-mundo”**, (Morin, Ciurana y Motta, 2003: 78), para transmitir una cultura que permita al individuo el reconocimiento de su condición humana y le ayude a vivir en la consciencia de compartir con sus demás congéneres un entorno planetario; esta visión le permitiría encontrar en la educación un espacio para su reconocimiento como individuo y le abriría la posibilidad de escapar de la temida incompreensión hacia sí mismo y hacia los demás. Hacer realidad esta misión educativa requiere que los docentes sean capaces de renovar su pensamiento para reconocer que la realidad puede tener diferentes aristas, que puede coexistir la individualidad en el consenso y creación en la destrucción; pero también necesita de un currículum cuyas fortalezas en el conocer y en el hacer no vayan en detrimento del ser y el convivir; la misión sería entonces entretejer **“las islas disciplinarias del conocimiento”** (Mancinas, s/f: 5) para conformar verdaderas redes de integración y de interacción, que tengan por objetivo la preparación para la vida, para asumir los riesgos, las contradicciones, las incertidumbres, las indeterminaciones y la internalización del sentido de pertenencia a una especie que todo individuo debería ser capaz de reconocer como propia.

Los currículos estáticos, totalmente desvinculados de la realidad, representan una queja frecuente de las instituciones educativas. Los egresados a nivel superior, manifiestan que durante su formación académica no han recibido los conocimientos necesarios que habrían de prepararle para la vida profesional y para enfrentar el mundo y sus complejidades. Probablemente esto no sea del todo cierto, muchos de los conocimientos impartidos hubiesen podido ser de gran utilidad si hubiese existido la oportunidad de religarlos en un contexto pertinente. Hace algunos años un excelente catedrático de la Universidad de Los Andes (ULA, Mérida, Venezuela), me explicaba cómo había podido comprobar que los estudiantes tienen un cerebro parcelado, con zonas totalmente incomunicadas. Durante sus primeros años como docente en la Universidad, la Facultad le había colocado al frente de dos asignaturas distintas, las cuales se encargaba de dictar al mismo grupo de estudiantes. En uno de los períodos de exámenes, ocurrió que debía tomar la prueba de las dos asignaturas, mediando entre ambas un lapso de 48 horas. Como las asignaturas desde su perspectiva profesional estaban conectadas, y dado que el grupo de estudiantes era el mismo, se le ocurrió colocar un ejercicio común en ambas pruebas. Los resultados fueron sorprendentes. Los estudiantes que habían resuelto perfectamente el problema en el primer examen, porque lograban identificarlo claramente con la primera asignatura; 48 horas más tarde no habían sido capaces de resolver exactamente el mismo problema colocado en el examen correspondiente a la segunda unidad curricular. Cuando el docente indagó con sus estudiantes las causas de este extraño fenómeno, éstos le respondieron que no habían podido resolver el problema porque ese tópico no había sido tratado en la segunda asignatura. La anécdota anterior ilustra perfectamente la desconexión existente entre las asignaturas de un currículum que impide imbricar los saberes y hallar sus nexos, es decir, la posibilidad de articular y organizar el conocimiento.

Sin embargo, a pesar de esa educación unidimensionalizante que hemos recibido, aún hay esperanza. Los seres humanos en nuestra esencia, en lo fundamental, no solemos ser cartesianos; ello explica el por qué, en nuestra vida personal, logramos conectar los hechos y reflexionarlos desde distintas perspectivas para hallar la solución de nuestros problemas. El Paradigma de la Complejidad se identifica con lo humano porque

la humanidad es compleja, ¡qué lástima que la educación se haya encargado de cegarnos en su intento por alumbrar nuestro entendimiento! Creo firmemente, que nuestra actuación como docentes en todo momento debe estar dirigida a desmontar esa terrible confesión que nos legó Margaret Mead en sus memorias: “**Mi abuela quiso que yo tuviera educación; por eso no me mandó a la escuela**”. Nuestra tarea como docentes es ser multiplicadores de esa necesidad apremiante de la reforma de las mentes que debe comenzar en las aulas; “**como siempre, la iniciativa sólo puede venir de una minoría, al comienzo incomprendida, a veces perseguida. Luego se produce una diseminación de la idea que, al difundirse, se vuelve una fuerza que puede actuar**”, (Morin, 2001b).

El reto del viraje es grande y requiere de un espacio abierto para reconciliar lo tecnológico, lo científico, lo social, lo cultural, lo histórico y lo humano; concibiendo, simultáneamente, la mirada global que entreteje y la visión local que distingue; lo común, lo distinto; lo que acerca, lo que aleja; lo que se revela y lo que se esconde. Una multidimensión que dé cabida al pensamiento y a la creatividad; a la razón y a la intuición; a la certeza y a la duda; capaz de reconocer la dimensión humana en su carácter individual y único, pero también colectivo y común a una especie con un destino de comunidad planetaria.

Una visión verdaderamente transformadora de la educación debe ocuparse de formar una nueva conciencia donde converjan ideas que, usualmente, se han juzgado contradictorias. La percepción de su entorno debe dejar de enmarcarse entre parámetros rígidos y comenzar a conjugarse en nuevos verbos, en nuevos tiempos, capaces de dar cuenta de la inserción de conceptos como riesgo, azar, imprecisión, fractalidad, incertidumbre, borrosidad, indeterminación y catástrofe.

Lo anterior requiere, de igual forma, la concepción de un nuevo perfil del estudiante que deseamos formar: un ser en su unidad compleja capaz de entrelazarse en el todo manteniendo la esencia de la parte; preparado para comprender, analizar, interpretar; consciente de su potencial individual y de ser parte de una colectividad. Capacitado y habilitado para construir, deconstruir, articular, desarticular; soñar, inventar, investigar, religar, disenter, contraponer, negociar, descubrir, develar; esto es, un individuo de formación transdisciplinaria con suficiente criterio para defender e integrar su posición como ser humano, en el todo de un contexto universal.

Durante el siglo pasado, en el mundo ocurrieron grandes cambios que trajeron como consecuencia la obsolescencia de la forma tradicional de concebir la realidad. Por una parte, se desataron cruentas guerras, se propagaron terribles enfermedades, se crearon armas letales; y por la otra, comenzaron a producirse inusitados avances tecnológicos y científicos, que han transitado, peligrosamente, por esa zona borrosa donde coexisten el bienestar y la destrucción, tanto del planeta como de la humanidad. Ese cambio vertiginoso de los acontecimientos en una era convulsionada, violenta, insaciable; fue creando individuos distintos y sociedades diferentes, cuyas interrogantes para la comprensión del mundo no encontraron respuestas en la visión fragmentada en torno al árbol de las ciencias que, arraigada en la educación cartesiana, fue anulando en el ser humano lo esencial.

La búsqueda frenética de la ciencia en pos de una pretendida objetividad excluyó al sujeto del sistema observante; de esta forma el sujeto, para cumplir con la norma científica, procuró anularse detrás de sus observaciones reduciendo la realidad a un reflejo mutilado de ella, obviando que, insalvablemente, éste siempre ha de estar permeado por las propias interpretaciones del observador y por el paradigma que les dio cobijo y significado. Este conocimiento desdibujado de la realidad ha hecho aún más incomprensible el mundo y, como consecuencia, ha producido un saber que se encuentra amenazado constantemente por “**el riesgo del error y la ilusión**”, (Morin, 2000: 23). A estas cegueras del conocimiento, la educación tradicionalmente ha sumado otro escollo para aproximarnos a la comprensión de la realidad: la búsqueda de las ideas claras y distintas como principio de toda verdad, ha dado origen a la oferta de conocimientos cada vez más especializados, que han terminado por formar a un experto en parcelas tan reducidas del saber que no tienen conexión con las otras dimensiones de la sociedad, de la vida y del planeta. Pareciera entonces que el afán fragmentador de formar *contra natura* a un sujeto “experto y objetivo” ha desarraigado al individuo de su propia especie. Ese ser inconcluso, “emocionalmente aséptico y especializado”, a quien se le ha arrebatado la oportunidad de vincularse con los complejos fenómenos de su entorno, vive en un mundo del que con demasiada frecuencia se siente excluido y alejado.

¿Cómo, entonces, reconciliar al individuo con el planeta, con la sociedad, con el entorno, con su vida, con sus semejantes y con la compleja situación de su mundo? ¿Cómo formar a un individuo distinto dentro de instituciones educativas rígidas y cosificadas, con currículo inflexible y disciplinas totalmente desarticuladas? Algunos intentos que han pretendido romper con esa dramática visión de un ser desarraigado de su propio mundo, han resultado ser pequeños brotes aislados que no han contado con el empuje suficiente para poner en marcha un verdadero cambio educativo. Probablemente, la razón de mayor peso en el fracaso de estas pretendidas reformas ha sido, precisamente, el intento de reformar las instituciones sin considerar que para ello es necesario reformar las mentes; sin embargo, ese doble bloqueo que demanda reformar las mentes para reformar las instituciones y reformar las instituciones para reformar las mentes, debe, en la práctica, tener algún punto por donde empezar.

En el ámbito universitario, justamente donde los cambios son más difíciles de implementar, se puede comenzar con una “célula” que se proyecte, desde el interior de la institución, con contracciones rítmicas y sucesivas. Esta célula tendría la misión de ir contagiando, sumando practicantes convencidos de que la forma en que tradicionalmente se han concebido las instituciones educativas representa un esquema totalmente agotado, porque las instituciones educativas tradicionales han sido diseñadas como sistemas cerrados que, más temprano que tarde, están sentenciados a fenecer. Una célula con una organización sustentada en el Pensamiento Complejo, dialógica, fluctuante entre el caos y el orden; con perfil dinámico, abierto, inacabado, en constante proceso de mutación; indudablemente puede constituir un punto de partida, pero ¿cuánto tiempo puede llevar a esa organización compleja adquirir una fuerza transformadora tal, capaz de impactar a toda una organización educativa?

En este sentido, la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin representa una verdadera esperanza. Su concepción basada en la filosofía del Pensamiento Complejo de Morin le otorga claras ventajas. Tres elementos fundamentales convergen a un mismo tiempo en un proceso de entrelazamiento y realimentación constante: los docentes, los currículos y los estudiantes. Nace con una visión multidimensional de un pensamiento que conjuga la unidad y la diversidad; esto es, nace reformada, rompiendo con los parámetros estáticos que han resultado ser una práctica común en las universidades del mundo. Su cuna es la reforma paradigmática; su pretensión, que de ella surja la reforma de las mentes en un bucle realimentador cuya dinámica impredecible hará que se vaya transformando en el tiempo para adecuarse a las necesidades del entorno, del país, del planeta y del cosmos.

Si bien esta reforma institucional con la que parte la Multiversidad le otorga una singularidad única en el planeta, eso no es indicativo de que lo que le resta por hacer constituya una tarea sencilla; aún le queda por impulsar la mayor de las reformas: la reforma cognitiva que involucra cambiar las cabezas repletas de conocimientos desarticulados por cabezas bien puestas. Esa reforma de las mentes implica ofrecer la posibilidad de empujarse por encima de la acumulación de saberes para adquirir actitudes y aptitudes, particulares y generales, con visiones locales y globales; con miras a concebir, enfrentar, comprender, hilvanar, los problemas del mundo real con principios organizativos que posibiliten reconciliar los distintos saberes, imbricarlos, confrontarlos, extrapolarlos, entrelazarlos, darles sentido y coherencia; y todo ello, considerando las particularidades y generalidades, del contexto, del planeta y de la especie humana.

Esta reforma de las mentes luce como la tarea más ardua de la Multiversidad, porque connota un impacto que no se restringe al ámbito educativo sino que trasciende las aulas y la academia en general, para sembrarse en la esencia de la vida y constituirse, al mismo tiempo, en productora y producto: en lo individual, de un sujeto renovado, con una visión distinta del conocimiento del mundo, de la vida, de sus semejantes y de sí mismo; y en lo colectivo, de una organización compleja en los entornos social y educativo. A esta dificultad de irradiar su potencial de impacto, se suma aún otra dificultad de transformación en múltiples vías: por una parte, la reforma permanente del educador que habrá de fungir como facilitador de los procesos de la reforma de las mentes de los estudiantes; por otra parte, la conquista cognitiva, emocional y afectiva, de ese grupo de individuos que han elegido aprender en una institución distinta para tener la posibilidad de aproximarse de una manera diferente al saber; y finalmente, la reforma de las mentes de una sociedad en la que, en su condición humana, común y singular; se hallan insertos tanto el educador como el alumno de la Multiversidad.

De acuerdo al primer literal del perfil del docente, señalado en el Modelo Educativo de la

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2006: 139), éste debe ser un individuo comprometido con la filosofía, principios y valores del Pensamiento Complejo de Edgar Morin que constituyen el sustento del Modelo Educativo de la Multiversidad; siendo así, puede decirse que se cuenta de partida, no sólo con una institución concebida como organización compleja, sino con un facilitador distinto al docente tradicional, que tiene la ventaja de haber iniciado el proceso de la reforma de su mente. La reforma paradigmática debe entonces estar dirigida con mayor énfasis, hacia la reforma de la mente del estudiante y a su impacto en la sociedad; pero ese proceso sólo será posible, en la medida que ese educador se convierta en un detonador con cualidades tales (op. cit.: 139-141), que sea capaz de autoorganizarse, autoregenerarse, vivir en su experiencia educativa un proceso constante de aprendizaje, reaprendizaje y desaprendizaje, que le permita ayudar a descubrir, incentivar o construir, los procesos de autoorganización y de autorregulación de sus estudiantes.

El lenguaje, trae consigo un referente, una carga semántica que a lo largo de la historia le ha dado sentido y significado. Así, la palabra además de nombrar, define una forma específica de interrelación de un concepto en la estructura cognitiva de un sujeto. Esos conceptos, a lo largo de la vida, van creando tatuajes cognitivos de historias individuales y colectivas, que están permeadas por el paradigma epistémico en el que han sido concebidas, y que nos permiten traducir nuestra interpretación del mundo y actuar en consecuencia. Por ello, nombrar lo nuevo con la palabra vieja implica ciertos riesgos porque la palabra usada para definir una percepción sujeta a reforma, dificulta a nivel inconsciente detonar el cambio. Palabras como institución, docente y enseñanza, traen consigo los vestigios del pensamiento reductor; sumado a ello, la etimología de algunas palabras que hemos heredado de la educación tradicional, las hemos extrapolado de manera errónea a dimensiones de la enseñanza en las cuales o carecen de sentido, o revelan una profunda contradicción epistémica.

Así, según Gómez de Silva (2001), la palabra pedagogo proviene del griego *paidagógos*, compuesto por las raíces *paidós*, que significa “niño” y *agógos*, “que conduce, que acompaña”; originalmente usada para nombrar al esclavo que en las casas señoriales de la Grecia Antigua se encargaba de llevar a los niños a la escuela y en la casa cuidaba de ellos como un ayo. En consecuencia, etimológicamente la palabra pedagogía se refiere a la **conducción de niños** que resulta ser una definición demasiado limitante para las aspiraciones de la Multiversidad. Ahora bien, el enfoque uni-multiversal de la Multiversidad, debería dirigir su acción hacia el acompañamiento de los procesos complejos, proponiendo para ello una mediación a través de lo que podría llamarse “**complexugogía**”; que significaría el **acompañamiento de lo que está tejido en conjunto**. Y es precisamente esa forma de tejer en conjunto, lo que nos permite develar el significado de algunas definiciones que deberían ser superadas en la concepción de la Multiversidad.

A su vez, la Real Academia Española (2006) define Institución como “**cosa establecida o fundada**”, “**fundar**” como sinónimo de “**establecer**” y establecer como “**ordenar, mandar decretar**” palabras que, por una parte, establecen relaciones jerárquicas verticales y, por la otra, convergen en la definición de “**imponer un precepto**”, definiéndose a su vez imposición como la “**exigencia desmedida con que se trata de obligar a alguien**”.

Por su parte, el vocablo “docente”, del latín *docentem*, es definido por la Real Academia Española como el “**que enseña**”, o “**perteneciente o relativo a la enseñanza**” y “enseñanza” como “**acción y efecto de enseñar**”, o “**Sistema y método de dar instrucción**”. A su vez, se define instrucción como un “**conjunto de reglas o advertencias para algún fin**”, entendiéndose por regla la “**razón que debe servir de medida y a que se han de ajustar las acciones para que resulten rectas**”. Las definiciones anteriores se identifican perfectamente con el sistema de enseñanza tradicional en el cual el que enseña es el poseedor de la verdad absoluta, representando el referido conjunto de reglas, las tradicionales “**ideas claras y distintas**” del paradigma simplicador y todo, en el contexto de una entidad cuya **exigencia desmedida trata de imponer sus preceptos**.

El análisis anterior revela la urgencia de realizar algunas propuestas. Es así como la Multiversidad en lugar de ser una institución, debería ser una **farbice caórdica**. Las “**farbices caórdicas**” (Andrade, R. y Pereira, L., 2006) como concepto, “**expresan la inherencia sustancial a la esencia; la coexistencia de lo individual y lo universal; el significado general e indeterminado, capaz de especificarse o redefinirse en un espacio para responder a una acción**”. Responden al significado único y complejo que se descubre, que se revela y al mismo tiempo se esconde y se diluye; en la multiplicidad, en la unidad, en la coincidencia y

disparidad, de sus aspectos dinámicamente cambiantes. Su concepción es irreducible a una determinación acabada, con fronteras precisas, porque, dada su condición fractálica, llevan intrínseco un principio de autosemejanza en el cual el todo se reproduce de manera inacabada, en el detalle de la parte.

La palabra “**fárbices**”, se forma de las siglas de algunos conceptos que tienen sustento en el paradigma de la complejidad: Fractalidad, Autopoiesis, Rizomaticidad, Borrosidad, Inteligencia general, Catástrofe, Entrelazamiento y Sinergia; en tanto que el adjetivo “**caórdicas**” sugiere un proceso de autoorganización y autorregulación que se mueve entre el caos y el orden, y que, a su vez, está formado por las iniciales de las palabras que definen sus propias características: creativas, amalgamadas, objetantes, resonantes, desplegadas, inacabadas, conjugantes, autodinámicas y sinórdicas. Desde el punto de vista cualitativo, las fárbices caórdicas son “**ecoéticas, emergentes, emocionales, holísticas, expansivas, efectivas, constructivas. Son la unidad de la parte y el todo que está en la parte del hacer, pensar, comunicar, convivir, expresadas en un Ser único y colectivo a un mismo tiempo**” (op. cit.).

Por otra parte, del ejercicio de entrelazamiento de definiciones realizado anteriormente, hemos podido develar que la palabra “**docente**” connota una carga cartesiana que le definiría como **aquel que da un conjunto de razones que deben servir de medida y a las que se han de ajustar las acciones para que resulten rectas**; pero, definitivamente, ese no es el maestro que requiere la Multiversidad para poder impulsar la reforma de las mentes. Éste, por el contrario, debe ser un sujeto abierto, en situación de aprendizaje, reaprendizaje y desaprendizaje permanente; flexible, de visión universal, con capacidad de autoorganización, imaginativo, creativo, dispuesto al diálogo, a la comprensión y a la mediación. Un individuo, que como bien lo expresa el Modelo Educativo de la Multiversidad, debe ser el compañero guía de sus estudiantes en la búsqueda permanente de construir una nueva perspectiva del conocimiento, (Multiversidad Mundo Real Edgar Morin 2006: 76). El que facilita el camino, el que acompaña siempre, el que está consciente de que tratar de imponer al estudiante sus propios esquemas para razonar sería egoísta, mezquino y rayaría, casi, en lo indecente.

En la enseñanza tradicional, a medida que un docente va progresando en un campo específico del conocimiento presenta la tendencia a convertirse en un sujeto cada vez más cartesiano. Cartesiano y reducido, porque queda atrapado bajo el influjo de las ideas claras y distintas y en esa visión simplificadora y mutilante, va dejando atrás los obstáculos que alguna vez encontró en su propio recorrido hacia el conocimiento. Pareciera como si a partir de cierto punto en el camino que ha trazado su aprendizaje, existiera un letrado anunciando “prueba superada” y a partir de este instante, y de manera casi automática, se borra todo aquello que significó duda o dificultad en el tramo precedente. Es entonces cuando sustituye la incertidumbre por el refugio de la certeza y, exhibiendo el trofeo de la experticia, en esa posición de “**verdad absoluta**” se mantiene. El docente de la educación tradicional, empoderado como líder de un conocimiento incuestionable, suele mirar desde la cima la escalada de los aprendices. Su acción se enfoca en instruirlos sobre cómo alcanzar el camino depurado, obviando confrontar las alternativas; advertirlos sobre las omisiones, las insuficiencias, los entrelazamientos, el contexto, los errores, las ilusiones; pero no porque no desee hacerlo, sino porque en el camino de la certeza de su pensar como “docente” ha excluido al proceso de conocer como objeto de su enseñanza; ha dejado de lado al estudiante olvidando la unicidad de su esencia como sujeto y el carácter irrepetible de su condición humana que le hace pensar y entretener el saber de una forma distinta a la de cada otro estudiante y a la de ese docente cuya experticia le ha atrapado.

Hay una palabra gótica, *gahlaiba*, que significa compañero, de las raíces latinas *com-* que significa juntos y *panis* que significa “**pan, comida**” (Gómez de Silva: 178), siendo compañero “**aquel con el que se comparte el pan**”. Según la Biblia, compartir el pan representa un hecho transformador en el que los comensales se vuelven hermanos; es como una ceremonia de alianza, de amistad, en la que se pone en común el pan como signo de todos los bienes. Siendo congruentes con la necesidad de plantear una catástrofe en la educación para irrumpir con fuerza transformadora en medio de la inercia del tradicional sistema educativo cerrado, rígido e inmutable; en la concepción de este nuevo maestro podríamos utilizar la palabra **detonar** que, según la Real Academia Española, significa a) Iniciar una explosión o un estallido, b) Llamar la atención, causar asombro, admiración, etc.; y proponer entonces que ese maestro se convierta en un detonador cuya misión sea la de acompañar siempre, es decir, un “**detonador gahlaiba**”.

La Multiversidad cuenta con una propuesta coherente, fundamentada en un Modelo Educativo cuyo

objetivo es transformar la educación en el detonante de la sociedad-mundo. Para ello, busca contextualizar a ese individuo *-homo* que a la vez es *sapiens* y *demens* (Morin, 1973/1992)- en lo global, lo multidimensional, en un saber planetario, con interacciones complejas entre sus elementos constituyentes. Ese conocimiento pertinente, que al mismo tiempo es universal y particular, requiere que el individuo despierte, haga consciente, articule, organice y ponga en acción, su “**inteligencia general**”, (Morin, 2000: 10). Para activar la inteligencia general de los participantes en el proceso educativo de la Multiversidad, ésta cuenta con la apuesta estratégica por la transdisciplinariedad. El reto es conciliar en una **enseñanza educativa** los progresos dispersos y desunidos por la hiperespecialización; pero la transdisciplinariedad no se consigue por decreto.

Quizá uno de los mayores desafíos con lo que tiene que enfrentarse la Multiversidad en atención a la rica gama de modalidades educativas que se propone ofertar, sea contar con contenidos programáticos y materiales didácticos que robustezcan el pensar en la complejidad. Como bien señalan Deleuze y Guattari (1994/2001), siempre deben resituarse los callejones sin salida sobre el mapa para posteriormente abrirlos sobre las líneas de fuga que son las que posibilitan el estallido de los estratos, el rompimiento de las raíces y las bifurcaciones imprevistas de donde han de surgir las nuevas conexiones.

La transdisciplina requiere un mapeado didáctico distinto, que de cuenta de una nueva geometría cuyo hilo conductor esté representado por lo irregular, por lo fractálico (Mandelbrot, 1984/2000), por lo borroso (Kosko, 1995, 2000) y por lo rizomático (Deleuze y Guattari, 1980/2000, 1994/2001), en el que ninguna ruptura de orden resulte excesiva, sino insuficiente. En el diseño y en la enseñanza de un contenido programático transdisciplinario, la certeza de la completud no aparece: se generan, cada vez más, nuevas inquietudes, nuevos territorios de saberes, que no se agotan en el tema de un contenido específico. El azar tiene la misma importancia a cualquier escala, el mismo mecanismo puede engendrar los detalles más pequeños y los tratamientos más amplios. En su irreverente trascender las disciplinas, se conjuga lo divergente, lo convergente, lo diacrónico, la construcción, la deconstrucción, la destrucción, la heterogeneidad, la territorialización, la desterritorialización, la codificación; lo uno y lo múltiple.

Como el rizoma (Deleuze y Guattari, 1984/2001), el diseño educativo y la *enseñanza educativa* con enfoques transdisciplinarios se mantienen entre realidades, procesos, sistemas, tiempos pasado y futuro como posibles. No tienen punto de inicio, sino una línea u horizonte siempre en desplazamiento, en constante mutación. Se caracterizan por múltiples ramificaciones sin ninguna jerarquía; ninguna parte es más importante que otra, no están delimitados, no tienen principio, ni centro, ni fin. Sus raíces se extienden sin patrones preconcebidos; en su estructura fractálica, de límites borrosos e irregulares, está latente una compleja red de entrelazamientos que se mantiene independiente de la escala de observación.

La esencia transdisciplinaria conjuga la interacción de patrones infinitos que se escapan por las grietas del espacio finito de las aulas; nodos dinámicos que devienen en otros universos de conocimiento que pueden ser explorados interminablemente. Cada vez que se decide escoger una posibilidad, ésta se convierte en una red de partida para una nueva serie de posibilidades. Tantas realidades como conciencias para experimentarlas, tantas dimensiones como se necesiten para explorar infinitas posibilidades. La Multiversidad, por su naturaleza transdisciplinaria, debe rebelarse a los principios axiomáticos, a los rigores, a los formulismos generalizadores y buscar aproximarse, de manera azarosa, al movimiento en un *continuum* a lo largo de los espacios lisos del fractal rizomático que puede proyectarse en los *pensa* de estudios de las distintas carreras que ofrece. La educación en sus aulas tiene la oportunidad de ser un mecanismo en cascada que irrumpe, que llena, que se expande y se contrae.

La propuesta del Modelo Educativo de la Multiversidad, representa un espacio imbricado -de construcción/reconstrucción/deconstrucción de la posibilidad de lo imposible- que cautiva de una manera insospechada; pero lo que realmente la hace singular, es su estructura flexible, detallada/entrelazada, en permanente construcción, siempre autocompletándose, aproximándose de manera inacabada a la forma de traducir el Pensamiento Complejo en la enseñanza educativa de un **Mundo Real**.

La Multiversidad nace con la oportunidad de constituirse en un nodo dinámico que tiene la potencialidad de conectarse con otros nodos del planeta para generar conexiones nuevas y formar parte de múltiples trayectos inacabados. Relaciones dialógicas, polifónicas, trans/intertextuales, inter/transdiscursivas, que despiertan de su virtualidad entrelazada para hacerse visualmente definidas a medida que las fábricas

caórdicas comprometidas en la reforma de las mentes, vayan desplegando su co-autoría en la nueva sociedad-mundo.

Aún queda mucho por hacer, en el horizonte de la enseñanza educativa pueden presentarse demasiadas interrogantes. Ningún modelo educativo, como bien lo reconoce la Multiversidad, puede pretender estar agotado cuando se mueve en los dominios de la incertidumbre y la indeterminación. La enseñanza tradicional nos han formado cartesianos y cuatro siglos de pensamiento disyuntor pesan demasiado; pero a pesar de que nos amenace constantemente el mecanicismo, tenemos la oportunidad de ser protagonistas de una gran esperanza: podemos comenzar sembrando semillas fracto-rizomáticas, (Pereira, 2003), en el corazón de lo que constituye la primera oportunidad real de construir la sociedad-mundo. Demos pues la bienvenida a la historia, a la organización educativa pionera en la reforma de las mentes: esa, nuestra, Multiversidad que representa la mejor expresión educativa del verso del poeta Machado (1913/2004): Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más; / caminante, no hay camino, /se hace camino al andar.

### Bibliografía

Andrade, R., y Pereira, L. (2006), "Las Fábriques Caórdicas. Nuevos Lenguajes Organizacionales en la era de la Complejidad", en *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, [Revista en línea], 5(15), Disponible: <http://www.revistapolis.cl/15/and.htm> [Consulta: 2007, Marzo 24].

Bateson, G. (1980), *Espíritu y Naturaleza. Una Unidad Necesaria*, Amorrortu, Buenos Aires.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2000), *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*, (4a. ed.), PRE-TEXTOS, Valencia, (Trabajo original publicado en 1980).

Deleuze, G. y Guattari, F. (2001), *Rizoma*. (C. Casillas y V. Navarro, Trads.), Coyoacán, México D. F., (Trabajo original presentado en 1994).

Gómez de Silva, G. (2001), *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española* (2a. reimp.) Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Kosko, B. (1995), *Pensamiento Borroso*, Crítica, Barcelona.

Idem (2000), *El futuro borroso o el cielo en un chip*, Crítica, Barcelona.

Machado, A. (2004), *Antología Poética*, Grupo Anaya, Madrid, (Trabajo original publicado en 1913).

Mancinas. (s/f), *Complejidad y Transdisciplinariedad, un enfoque pedagógico*, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, Hermosillo, Sonora.

Mandelbrot, B. (2000), *Los objetos fractales: Forma, azar y dimensión* (J. Llosa, Trad.). (5a. Ed.). Tusquets, Barcelona, (Trabajo original publicado en 1984).

Morin, E. (1992), *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, (D. Bergadà, Trad.), Kairós, Barcelona, (Trabajo original publicado en 1973).

Idem (1999), *El Método. III: El Conocimiento del Conocimiento*, (A. Sánchez. Trad.), Cátedra, Madrid, (Trabajo original publicado en 1986).

Idem (2000), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, UCV-IESALC-UNESCO, Caracas.

Idem (2001a), *Introducción al Pensamiento Complejo*, (M. Pakman, Trad.), Gedisa, Barcelona, (Trabajo original publicado en 1990).

Idem (2001b), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, (P. Mahler, Trad.), Nueva Visión, Buenos Aires, (Trabajo original publicado en 1999).

Morin, E; Marques, A.; Prado, E.; Resina, J.; Correia, J.; Gago, J.; Barreto, L. y Araujo, B. (2002), *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Publicações Europa-América, Lda, Portugal.

Morin, E.; Ciurana, E.; Motta, R. (2003), *Educar en la era Planetaria*, Gedisa, Barcelona.

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2006), *Modelo educativo. Una Aproximación Axiológica de Transdisciplina y Pensamiento Complejo*, Hermosillo, Sonora.

Pereira, L. (2003), *Hipertextos Fracto-Rizomáticos. Una Alternativa Individual para el Aprendizaje a Distancia desde la Perspectiva de la Complejidad*, Tesis de Doctorado, mención publicación, Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá, UNIEDPA, Panamá.

Thom, R. (2000), *Parábolas y Catástrofes*, (3a. Ed.), Tusquets Editores, S. A., Barcelona.

#### notas

\* Ingeniera Civil. Ingeniera de Sistemas. Magíster Scientiae en Recursos de Aguas y Tierras, mención Obras Hidráulicas. Doctora en Educación, mención Currículum. Profesora titular de la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela. Presidenta del Nodo venezolano de Pensamiento Complejo "Conexus Edgar Morin". Email: pereira@ula.ve