

# Apuntes sobre rizoma investigativo, transmétodo y educación complejizante

## Notes on investigative rhizome, transmethod and complex education

## Notas sobre rizoma investigativo, transmétodo e educação complexa

Por: José Alonso Andrade Salazar

911psicologia@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7916-7409

### Introducción

La educación genera espacios rizomáticos de aprendizaje, que permiten intercambiar ideas y, sobre todo, acoger desde horizontes distintos los múltiples modos en que los conocimientos gravitan, transitan, se asocian, relacionan y resignifican, lo que permite ir más allá de esa doble vía argumentativa que polariza las nociones, limita la emergencia de ideas innovadoras, replica procesos y constriñe la creatividad transformadora. Dicha circunstancia caracteriza la linealización de las ideas, la ciclicidad de los procesos [causalidad lineal], la monodisciplina y porque no decirlo, el enquistamiento procedimental y no-recursivo de las instituciones.

Dicho sea de paso, abandonar esta linealidad plantea el desafío de (*de*)construir las zonas de confort argumentativo y propender por explorar en la incertidumbre todo esbozo de fluctuación, irreversibilidad, desequilibrio o caos. Así las cosas, si se asume el riesgo de generar, reproducir y a la vez peregrinar por otros derroteros de sentido en lo que toca a la academia, los procesos pedagógicos y los programas de intervención e investigación, tanto lo educativo como constructo y *praxis* en frecuente (*de*)construcción permitirán a dichas reflexiones devenir en emergentes, reorganizacionales, no-convencionales, resistentes, insurrectas, creativas y de alguna manera, complejas y subversivas.

Cabe mencionar, que esta subversión hace referencia a la decisión de levantar el velo de imposibilidad o constricción impuesto a las ideas, perspectivas y epistemes, lo que, reflexivamente hablando, conlleva a redefinir las luchas epistémicas ante la lógica lineal con que algunas instituciones educativas y sistemas políticos asumen e integran la colonialidad de sus procesos sociopolíticos y educativos. Dicha rebeldía sitúa la subversión educativa en el campo de la elaboración de propuestas de cambio en los sistemas y procesos educativos, por lo que la idea de una educación complejizante como educación planetaria desafía los viejos paradigmas pedagógicos que en el orden de lo bancario no escatiman esfuerzos en depositar-acumular saberes e imponen/anhelan la asimilación pasiva de los conocimientos por parte de los educandos.

Contrario a ello, una educación decolonial, emancipadora, subversiva y complejizante plantea la oportunidad de generar colectivamente diversas vías para el aprendizaje relacional-colaborativo-significativo.

Dicho sea de paso, estos derroteros son no-lineales y rizomáticos ya que, de ellos pueden emerger diversas vías para resignificar los procesos y sistemas educativos, aspecto que precisa de la colaboración mancomunada en lo interinstitucional, sociopolítico, académico y familiar-comunitario.

En este sentido, la educación deviene en reorganizacional, recurrente, recursiva, innovadora y (de)constructiva, y lo es en tanto logra *religar* insumos, experiencias y esfuerzos académicos con miras a la metamorfosis y contextualización de los saberes, justamente, porque uno de los objetivos primordiales del conocimiento es subvertirse para emancipar las ideas y propiciar el desarrollo multidimensional de las personas y de sus comunidades. Lo anterior, gráficamente hablando constituye un rizoma y a la vez una ruta con distintas prolongaciones, ya que al igual que sucede en una raíz, existen prolongaciones en dichos sistemas a modo de nuevas perspectivas de intervención y contacto con la comunidad, además de modificaciones a los currículos, ajustes curriculares con miras al diálogo de saberes, cooperación y reflexiones académicas, y la oportunidad de propiciar intencionalmente la propensión al desarrollo del pensamiento complejo y la dimensión antropológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo expuesto, requiere un cambio o reforma en el método que sostiene los procesos de construcción, divulgación, reproducción y transformación de las ideas, en otras palabras, la descompartimentación de los sistemas de producción del conocimiento.

En adición, tal como lo plantea Edgar Morin (1992, 1996), el conocimiento tiene la función de alentar y robustecer la generación de una ecología de la acción que amplifique las potencialidades humanas de acoger la incertidumbre, superar la ilusión y el error de las certidumbres y optar por producir conjuntamente saberes pertinentes y socialmente útiles. Es importante anotar, que en el contexto de diálogo de este escrito persiste la idea de que los saberes deben ser religados a través de antagonismos complementarios, o sea, desde un lugar dialógico

que suscite la cooperación inter y transdisciplinar, aspecto que también acoge a las acciones educativas, administrativas y la cooperación entre investigadores, maestros, pedagogos etc., dicho esto, una apuesta por rizomatizar lo educativo se asocia reticuladamente con la idea de una educación complejizante donde lo transdisciplinar como propensión, apuesta o desafío de cuenta de la emergencia de lo transmetódico, o sea, de la construcción y atisbo interpretativo de métodos y metodologías emergentes capaces de subvertir la monodisciplinaria e insularización disciplinar que cada vez más gana terreno en el ámbito educativo.

### **Transmetódico, transmétodo y educación complejizante**

Lo transmetódico o los transmétodos son apuestas complejas-(de)constructivas tejidas conjuntamente para repensar tres condiciones reticuladas: 1) los *procesos investigativos*, entendidos a partir de la búsqueda asociativa-novedosa-creativa para explorar en la incertidumbre otros derroteros comprensivos y generar-compartir-resignificar saberes, logrando con ello una comprensión amplia y reflexiva de los campos relacionales del conocimiento y de los problemas investigativos; 2) el *desarrollo*, comprendido como la capacidad de crear conjuntamente conocimiento, ciencia y tecnología pertinente para el bienestar común en el escenario de la relación individuo-sociedad-especie, la convivencia respetuosa con todas las especies y desenlazar las potencialidades humanas —intelectuales, relacionales, empáticas, investigativas, etc.— para superar la barbarie moral, las certidumbres técnico-científicas y el reduccionismo interpretativo sobre los propios conocimientos; y 3) la *innovación académica/sociocultural/científica/investigativa* en ciencia, tecnología y educación, con el fin de robustecer el progreso en materia de comprensión inter y transdisciplinar de los fenómenos investigados, los objetos de estudio o campos relacionales del conocimiento, los problemas de época [no insulares, multidimensionales y policéntricos], y cooperar en la generación y mejoramiento de productos

científicos emergentes y de las relaciones o procesos investigativos/científico/productivos.

Todo lo anterior, tiene como fin reformar o plantear nuevas perspectivas en lo que toca a los métodos, modelos, metodologías, técnicas, procedimientos o posturas que resultan reductoras, monoparadigmáticas, insulares o lineales en sí mismas. Con ello, lo que se busca es que toda propuesta investigativa sea (*de*) construida desde el *antimétodo*, por lo que conjugan -enlazan, rizomatizan, entretejen- lo disciplinar y lo trascienden a través de la inter y transdisciplinariedad, pero, apoyándose, en los principios y nociones propias del paradigma complejo y de la complejidad. Por ello, un transmétodo al verse apoyado-sostenido sobre la transdisciplinariedad precisa incluir relacional y dialógicamente aspectos como: la noción de *unitas múltiplex* (unidad de multiplicidades, ser uno y a la vez diverso), *cómputo-cogito* (habilidad del ser que organiza y piensa su propia existencia), *Eco-Oikos* (capacidad de habitar los lugares en que existe) además de nociones como caos, orden, organización, irreversibilidad, buclaje, reorganización, fluctuación, incertidumbre y causalidad compleja, por decir algunos elementos en el contexto de los sistemas complejos.

Por esta razón, parte de la no insularidad de los saberes, la relatividad de los fenómenos y acoge la no-linealidad de los procesos o procedimientos, llegando a integrar la fluctuación provocada por la relación que los sistemas establecen con su entorno.

Al respecto, es importante mencionar que lo expuesto deja ver la necesidad, y premura de reformular los saberes y procedimientos educativos-investigativos con los que se asimilan y transforman dichos conocimientos y que pueden verse reflejados en la linealidad o no-linealidad, presente por ejemplo, en los sistemas/programaciones evaluativas; en el sentido dado a las competencias académicas exigidas y transmitidas a los educandos; en la capacidad de la malla curricular para des-insularizar las disciplinas

y ponerlas a dialogar; y en tanto al programa académico, en lo que respecta a sus contenidos, objetivos y tiempos de aprendizaje y en las estrategias didácticas para construir colectivamente conocimientos. Para lograrlo, siguiendo las ideas de Morin (1973) es oportuno superar las cegueras del conocimiento, mismas que han sido ampliamente asimiladas y transmitidas en los sistemas y desarrollos educativos razón por la que afectan la creatividad propositiva que deben de tener los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tales cegueras son: el error del conocimiento imperioso y la ilusión de axiomática de saberes definidos e inamovibles, al respecto, Edgar Morin (1998) indica que:

Existen cegueras que en la educación proceden de miradas resignadas y restringidas de los saberes, además de una creciente adaptación a paradigmas, modelos y saberes insulares; no obstante, también, acontecen rebeldías o resistencias ante las cegueras que dicha condición suscita (...) o sea, de aquellas posturas que impulsan la idea de que el conocimiento científico es verdadero, universal o indudable *per se*, lo cual, comporta el riesgo del error y la ilusión de certidumbre, pues en realidad, los saberes se ven expuestos a la subjetividad, las emociones, la circunstancialidad de las experiencias, los flujos de sentidos etc., de allí la necesidad de instruir en un conocimiento autocrítico capaz de hacer relaciones, es decir, que propenda por impugnar el propio conocimiento a fin de superar la ilusión de certidumbre a través de la flexibilidad, la crítica constante a los propias ideas y certidumbres y la propensión por la rectificación y depuración de los errores tanto en la educación en el hogar, como en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la escuela, la comunidad y en otras instituciones (Andrade, 2022, p. 9).

Una de estas apuestas es la *metodología rizomática de investigación* (Andrade, 2019, 2021) concebida desde tres pilares: la complejidad, la transdisciplinariedad y el rizoma planteado por Deleuze y Guattari (1980).

En ese sentido, el rizoma se constituye en una figura epistemológica para pensar la investigación/educación complejizante por lo que “antes que la explicación jerarquizada y lineal, metódica en el sentido de las ciencias duras, la perspectiva relacional-rizomática aporta metapuntos de vista para repensar la aptitud investigativa en la generación de objetos de conocimiento construidos de manera conjunta” (Andrade, 2021, p. 15) llamados también, *campos relacionales del conocimiento*. Como metodología de investigación el rizoma permite a los investigadores construir y (de)construir los saberes sobre el fenómeno que investigan logrando desde sus propios discursos y experiencias reconocer su complejidad *per se*. No obstante, el rizoma puede llevarse a cabo bajo un dispositivo de pensamiento relacional/ecologizado/complejo y antimetódico dado que no se alinea con el método cartesiano y en vez de ello propone otras vías -compresivas, articuladoras- para poner en marcha el *quehacer* investigativo.

La investigación que referencia este tipo de postura lleva el nombre de *investigación relacional* o complejizante, ya que “El antimétodo se constituye en la base de la investigación relacional y representa a su vez el esfuerzo epistemológico a través del cual se describen las pasarelas necesarias para transitar desde la jerarquización y la disyunción hacia el antagonismo complementario” (Andrade & Rivera, 2019, p. 33), mismo que da cuenta de la condición dialógica y transdisciplinar de las disciplinas que dialogan entre, a través y más allá de sus propias premisas, principios o postulados, o sea, que logran des-insularizar de sí mismas lo mono-paradigmático, y con ello acogen la potencial disposición al diálogo de saberes y la cooperación inter y transdisciplinaria.

Vale decir, que en la metodología rizomática la investigación es un *pathos*, es decir, una emoción que promueve tanto la indagación natural -curiosidad- como la indagación estructurada -metódica, antimetódica-, por lo que también suscita desde una perspectiva crítica la apropiación ↔ desapropiación ↔ resignificación

del conocimiento. Asimismo, lo relacional en el escenario pedagógico conlleva el buclaje entre tres tipos de funciones: pedagógica/transmisiva/reproductiva puesto que, entre y a través de ellas emerge una *prohairesis*, o sea, una voluntad, intención o elección para construir, renovar, compartir y legar dichos conocimientos.

La investigación relacional aplicada da forma y sentido a la metodología rizomática ya que, entre y a través de ella se buscan respuestas a los interrogantes planteados a la vez que resultan importantes también: los múltiples modos en que los investigadores conectan con esos objetos de estudio o campos relacionales del conocimiento [propios de las diversas disciplinas que dialogan en torno a dichos campos]; las razones o motivaciones por las que se lleva a cabo la indagación; los soportes metodológicos, técnico-procedimentales y epistemológicos que referencian a dichos campos; los análisis, interpretaciones, comprensiones y la diversidad de sentidos dados a las problemáticas investigadas, de allí que al reticular y propiciar el bucle reorganizacional entre saberes-experiencias-sentidos, el investigador cuente con los insumos suficientes en lo psicoafectivo, experiencial y transteórico para dar cuenta reflexiones y acciones complejas, o sea, tejidas conjuntamente, innovadoras, transformadoras, diversas y distintas, tanto en el contexto personal, como los escenarios epistémicos y antropológicos. La educación no tiene la función de brindar estabilidad o equilibrio a los sistemas sociales y políticos, tampoco debe asegurar que los educandos acaten a “rajatabla” el ideal de éxito de la sociedad de consumo, por el contrario, más que transformar las sociedades, la educación transforma a las personas que a su vez transforman las sociedades y de suyo, los sistemas educativos y políticos.

Es de mencionar, que en este contexto reflexivo es dable considerar la existencia de la relación inter-retro-actuante o buclaje entre rizoma-transmétodo-educación complejizante, misma que conlleva desde una perspectiva de complejidad y acorde a lo planteado por Morin (1977) tres

relaciones interdependientes: 1) *acción* [propensión/elección direccionada al cambio en los procesos—pedagógicos, sociopolíticos, educativos, culturales, etc.—]; 2) *retroacción* [reingreso de los procesos y productos de la acción en aquello que los produjo o *feedback* auto-eco-organizador]; y 3) *inter-retro-acción* [interrelaciones entre las distintas retroacciones dadas en los sistemas que cambian, mutan y se reorganizan]. Cabe mencionar, que de dicho bucle pueden emerger distintas vías asociativas para comprender y generar acciones que permitan una reforma apropiada, en contexto y complejizante a los sistemas y procesos educativos, lo que constituye una oportunidad única para comprender en clave dialógica y transdisciplinar el sentido y la oportunidad de reformar los conocimientos y los modos en que se transmiten, acogen y reorganizan o (*de*)construyen. Igualmente, otro elemento que emerge como dispositivo que gatilla la acción transformadora es la elección moral o *prohairesis* que desde el punto de vista Aristotélico referencia una forma de ser moral a través de la virtud como acción *dianoética* o virtud intelectual (Ferrater-Mora, 2001).

Cabe agregar, que ambas condiciones se ven linealizadas, reprimidas o censuradas cuando los sistemas educativos estimulan el aprendizaje memorístico y bancario; dan la espalda al contexto y no lo enlazan al currículo; además, de limitar la creatividad reorganizacional y compleja de los programas académicos puesto que, no reformulan relacional o rizomáticamente las orientaciones epistémicas, competencias, contenidos y estrategias de aprendizaje. Así las cosas, la relación empujada entre rizoma investigativo-transmétodos-educación complejizante constituye la base rizomática de la que puede emerger una reforma a la educación en tanto se constituya en apuesta decolonial, no-bancaria, desinsularizada, liberadora, ecologizada y compleja. Ampliar la perspectiva de la educación asumiéndola como un rizoma complejo y auto-eco-organizado que se reactualiza y diversifica al acoplarse al caos circundante, permitirá superar la estrechez de miras

con que se analizan, reproducen y linealizan los sistemas educativos.

Dicha forma es a la vez en palabras de Deleuze y Guattari (1980) un mapa en construcción inacabado, y para el caso de esta reflexión un rizoma del que se desprenden todos los procesos emancipatorios realizados por los docentes, educandos, colectivos sociales e instituciones respecto a los procedimientos, métodos y estructuras educativas. Este mapa se reorganiza acorde al contexto y las circunstancias sociopolíticas y comunitarias, aun cuando para la mayoría dicha transformación activa sea casi imperceptible.

Así, tanto los seres vivos como los sistemas educativos y sociopolíticos funcionan asiduamente, pues degradan su energía “para automantenerse; tiene necesidad de renovar ésta alimentándose en su medio ambiente de energía fresca y, de este modo, depende de su medio ambiente. Así, *tenemos necesidad de la dependencia ecológica para poder asegurar nuestra independencia*” (Morin, 1992, para. 11). En adición, una reforma a la educación desde una perspectiva de complejidad precisa del trabajo articulado-mancomunado de tal forma que la intensión y las acciones de cambio generen la autonomía-dependiente suficiente para que las medidas a realizar puedan llevarse a cabo tomando en cuenta las condiciones actuales que sostienen los procesos pedagógicos, así como también, de las perspectivas y tendencias posibles de dichos cambios, a la vez que de las trayectorias fortuitas que pueden asumir sus derivas. Un cambio admisible, puede ser estar conscientes y alertas a la oportunidad de replantear/aportar/asociar los habituales cuatro pilares de la educación: aprender a *conocer*, lo que es más un *aprender a aprehender/comprender*; aprender a *hacer* que es también *aprender a trabajar conjunta/colectiva/significativamente*; aprender a *vivir juntos* que es a la vez *convivir entre, a través y más allá de sí* en la relación individuo-sociedad-especies; y aprender a *ser*, que a su vez implica un *Dasein* o *ser ahí* y *poder-ser* en la comprensión de sí y de otros.

## Conclusiones

A través de este artículo se exploran las posibles relaciones entre rizoma investigativo, decolonialidad y complejidad en el contexto de la educación planetaria y de suyo, de una posible reforma a los sistemas y procesos educativos que resulta cada vez más necesaria y urgente. Se encontró, que en gran medida, entre dichos elementos se produce un buclaje que resulta auto-eco-organizador de las estructuras y procedimientos educativos, aspecto que puede resultar viable y factible en tanto desafío transformador, siempre y cuando, se cuente con la cooperación interinstitucional y sociopolítica para llevar a cabo las propuestas que al reformar lo educativo enlacen necesidades, perspectivas, aspectos socioculturales, saberes diversos, experiencias pedagógicas, además de elementos socioeconómicos y políticas públicas locales y globales. Si bien, es claro que la educación no tiene la función de cambiar las sociedades y sobre ella no pueden descansar los deseos colectivos de transformación sociopolítica que en realidad, deben ser agenciados por las instituciones, los sujetos y las colectividades, es dable señalar que dicho cambio es posible entre y a través del empoderamiento que las personas logren tener de su memoria, los aprendizajes, sus saberes, la historia, las resistencias y los procesos pedagógicos-emancipatorios. Cabe agregar, que de la reticularidad de estos aspectos puede brotar la conciencia sobre la complejidad de las acciones de subversión-transformación de dichos escenarios educativos.

Incluir la complejidad en esta perspectiva de cambio no sólo implica acoger los principios y la terminología que el paradigma complejo y el pensamiento ecologizado traen consigo, sino que también instala el desafío de crear acciones para transformar a partir de los recursos disponibles las formas en que lo educativo se presenta y reproduce en los contextos pedagógicos e interinstitucionales. Dicho esto, de lo que se trata es de identificar los lugares en que dichas acciones pueden tener una inter influencia mayor a la vez que propender por relacionar en vez de aislar, reticular en vez de compartimentar, asociar en vez de linealizar la propensión al diálogo de saberes que existe en los procesos educativos disciplinares. Cabe señalar, que lo anterior, quiere decir que en gran medida la complejidad está presente en estos procesos educativos, pero, que a menudo suele pasar desapercibida o inadvertida para quienes agencian estos procedimientos. Es claro, que aquello que puede *religar* los saberes conlleva la actitud en apertura hacia el acogimiento de ideas, nociones, paradigmas, sentidos e interpretaciones que pueden resultar inicialmente antagónicas, pero, que, al tornarse dialógicas a través del tercero incluido, se vuelven complementarias y asociativas.

Dicho sea de paso, esta apuesta se sostiene sobre la idea de que los investigadores pongan a dialogar las disciplinas en sus encuentros educativos, reformen los currículos, transformen las mallas curriculares, creen nuevas estrategias didácticas, resignifiquen el sentido de las competencias académicas y elijan un currículum problémico que pregunte sobre fenómenos de época y explore la incertidumbre, y que no se construya de espaldas al contexto socioambiental de las comunidades, sino que, entre en sintonía/empatía/colaboración con la necesidad de construir colectivamente investigación, desarrollo e innovación educativa para la transformación pedagógica a través de la metamorfosis de las ideas. Es de señalar que esta propuesta se encuentra en la base rizomática y multidimensional de la educación planetaria y la educación decolonial.

Así las cosas, propender por este objetivo y acoger el desafío de lo complejo permitirá el buclaje entre trabajo significativo-colaborativo-proximal-emancipador-(de)constructivo-decolonial con el que tanto las sociedades, como los sujetos, colectividades e instituciones de diverso tipo podrán modificar sus acciones pedagógicas y redefinir los procesos y sistemas de pensamiento -ampliamente colonizados por ideas lineales de lo educativo- con que comprenden el educar como acto educativo -insular, monoparadigmático, mecánico y bancario- y llevan a cabo los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Esta reforma, más que una meta u objetivo inamovible, referencia un camino de múltiples vías y derivas emergentes cuyo propósito debe propender por una educación planetaria, ecosófica y decolonial.

## Referencias

- Andrade, J. A. (2019). La investigación relacional y sus pilares: complejidad, rizoma y transdisciplina. In A. Insuasty, E. Borja, R. Rivera, & J. A. Andrade (Eds.), *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinar* (pp. 65–89). Grupo de Investigación y Editorial Kavilando. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Columbia/kavilando/20200309045350/0.pdf>
- Andrade, J. A. (2021). *Investigación relacional y rizoma investigativo: apuntes para su aplicación metodológica* (Palacios, D). Editorial Bonaventuriana.
- Andrade, J. A. (2022). Complejidad decolonizadora: aproximaciones desde el paradigma de la complejidad de Edgar Morin. *Cadernos de Pesquisa*, 29(4), 13–27. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19777>
- Andrade, J. A., & Rivera, R. (2019). *La investigación una perspectiva relacional*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Minuit.
- Ferrater-Mora, J. (2001). *Diccionario de filosofía*. Editorial Ariel. S. A.
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, II(2), 173–181.
- Freire, P. (2011). Pedagogía Del Oprimido. *Sort*, 257(November), 1–175. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021>
- Morin, E. (1973). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Editorial Kairós.
- Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (6ª edición). Editorial Cátedra. Colección Teorema Serie mayor.

Morin, E. (1992). El pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología [En Línea]*, 12(01). [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html)

Morin, E. (1996). "El pensamiento ecologizante." In *Gazeta de Antropología [En línea]*. . Investigaciones del CNRS. [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html)

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

