

Para un amigo que no supo que lo era

Homenaje a Edgar Morin desde el campo complejidad-educación

For a friend who did not know he was one

A tribute to Edgar Morin from the Complexity-Education Field

FECHA DE RECEPCIÓN: 27-05-26 / FECHA DE ACEPTACIÓN: 24-06-26

Yoshua Haim Ovadiah

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, BOGOTÁ, COLOMBIA

Correo electrónico: yhaimo@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0337-6967>

RESUMEN

Este ensayo rinde homenaje a Edgar Morin desde un doble registro: el del lector que halló en su obra una autorización para pensar de otro modo y el del investigador que, años después, cartografió la huella de esa obra en el campo educativo latinoamericano. A partir de un corpus de ciento sesenta y siete documentos (1996–2025), se constata la presencia decisiva del pensamiento complejo —explícito en más de la mitad de la producción— y se identifica la incertidumbre como la noción moriniana que con mayor fuerza se incorporó a la definición de complejidad en el campo. Sin embargo, el análisis revela una paradoja: aquello que se piensa como complejo suele investigarse con herramientas que niegan esa complejidad. El texto propone, como tarea pendiente y regeneradora del legado moriniano, cerrar la grieta entre pensar la incertidumbre y construir métodos coherentes para investigarla.

Palabras clave: pensamiento complejo, Edgar Morin, incertidumbre, educación, coherencia metodológica.

ABSTRACT

This essay pays tribute to Edgar Morin from a dual perspective: that of a reader who found in his work the authorization to think differently, and that of a researcher who, years later, mapped the influence of that work within the Latin American educational field. Drawing

on a corpus of 167 documents (1996–2025), the study demonstrates the decisive presence of complex thinking—explicitly addressed in more than half of the publications—and identifies uncertainty as the Morinian concept most strongly incorporated into the definition of complexity within the field. The analysis, however, reveals a paradox: what is conceived as complex is often investigated through methodological tools that deny such complexity. The article concludes by proposing, as an unfinished yet regenerative task for Morin's legacy, the need to bridge the gap between thinking uncertainty and developing research methods that are epistemologically consistent with it.

Keywords: Complex Thinking; Edgar Morin; Uncertainty; Education; Methodological Coherence.

Este escrito es un ensayo en el sentido más moriniano. Un ejercicio de reflexión que se rehace, que no termina, que concluye confesándose como inicio. Un intento de pensar escribiendo, para pensar con otros. No traigo aquí conclusiones cerradas ni tributo de discípulo: traigo una conversación que duró años y que no se clausura. Si algo aprendí del maestro, fue precisamente a desconfiar de los puntos finales.

I

Conocí a Edgar Morin en 2001, en la Universidad Distrital, en Bogotá. Conviene aclararlo: lo conocí leyéndolo. Nunca cruzamos palabra, nunca compartimos un aula, nunca firmó un libro para mí. Y, sin embargo, lo llamo amigo. Porque hay amistades que se entretienen únicamente en el espesor de las páginas, en esa conversación silenciosa que un lector sostiene durante años con quien escribe. Morin no supo que yo era su amigo. Yo tardé un poco más en saberlo.

Al principio no comprendía lo que me decía. Su escritura me resultaba arrogante y complicada por partes iguales. Esa primera impresión, hoy lo sé, era mía: yo buscaba certezas y él me ofrecía bucles; yo quería definiciones cerradas y él me enseñaba a habitar la incertidumbre. Le escuché, no obstante, con atención. Volví. Volví otra vez. Y, en algún momento difícil de fechar, la dificultad cambió de naturaleza: dejó de ser obstáculo y se reveló como honestidad. Morin no era complicado por exceso de erudición ni por coquetería filosófica. Era complejo porque se negaba a mentirle al lector simplificando lo que no podía simplificarse sin traicionarlo (Morin, 1990). Esa fue su primera lección, y quizá la más difícil de aprender: que comprender no es reducir.

Llegué a él, además, por una puerta lateral, casi azarosa —primero, la tarea de un profesor, segundo, un libro prestado, tercero, un ensayo que no entendía—. Supe después que esa puerta lateral era, en realidad, una avenida transitada por miles. Para buena parte

de mi generación en América Latina, Morin no fue un autor entre otros: fue la primera autorización para sospechar del paradigma que partía el mundo en pedazos y luego prometía recomponerlo con la suma. Esa autorización, concedida en aulas y noches de lectura por todo el continente, tiene una densidad que solo comprendí cuando, años más tarde, me propuse medirla.

II

Lo que Morin produjo en mí no fue una adhesión: fue un desvío. Entré buscando un marco y salí con una pregunta. Durante años creí que mi tarea consistía en *aplicar* el pensamiento complejo a la educación —encontrar en sus principios un recetario para transformar el aula—. Tardé en entender que esa no era la tarea, y que el malentendido era precisamente lo que Morin nos había advertido: tratar un pensamiento que se quería abierto como si fuera un sistema cerrado de instrucciones. La metamorfosis no consistió en adoptar su pensamiento. Consistió en aprender a sostener con él una conversación en la que también yo tenía algo que decir. El día en que comprendí que podía discrepar de Morin sin dejar de serle fiel —que la fidelidad, tratándose de él, exigía la discrepancia— ese día empezó de verdad mi trabajo.

Ese trabajo tomó una forma concreta. Me propuse cartografiar el campo que articula complejidad y educación en la producción académica latinoamericana e iberoamericana entre 1996 y 2025: ciento sesenta y siete documentos rastreados, leídos, codificados, uno por uno (Ovadia, 2026). No era un ejercicio de erudición. Era, ahora lo veo con claridad, la manera que encontré de devolverle a Morin la conversación: no repetir lo que dijo, sino preguntarle a su huella qué había sido de ella en nuestras manos. Quería saber, con datos y no con impresiones, qué había hecho realmente el campo educativo con la herencia que recibió.

Los resultados me devolvieron una imagen que conviene mirar de frente. La presencia de Morin en el campo es inequívoca: poco más de la mitad de los documentos —el 50,9 %, ochenta y cinco de ciento sesenta y siete— lo menciona explícitamente (Ovadia, 2026). No es una cifra casual ni menor; es la huella estadística de una recepción regional profunda, sostenida por la traducción temprana al español, por la difusión a través de organismos internacionales y, sobre todo, por la afinidad que el pensamiento moriniano encontró con la tradición humanista y crítica latinoamericana, de Freire en adelante. El campo, además, no decae: crece de manera sostenida, de veintidós documentos en el primer período que examiné a sesenta y uno en el último. La semilla que Morin sembró germinó, y sigue germinando.

Comprender esto fue comprenderme. Mi propia investigación era un producto de la metamorfosis que estaba estudiando: yo formaba parte de ese 50,9 %, era un caso más de la recepción que cartografiaba. Pero —y aquí la conversación con Morin se volvió incómoda, que es como debe volverse toda conversación viva— los datos me mostraron algo que el

tributo fácil prefiere callar.



Antes de medir el campo, lo había vivido en el aula. Y lo que el corpus terminó confirmándome con números, la docencia me lo había enseñado primero con cicatrices. Porque pensar la educación desde Morin no es pensar una abstracción: es pensar tres cosas concretas que toda jornada escolar pone sobre la mesa — qué se enseña, en cuánto tiempo, y qué se hace con lo que sucede—. Currículo, tiempo y experiencia. Tres rostros de una misma operación que el paradigma simplificador ejecuta sin ruido: la reducción de lo vivo a lo previsible.

El currículo, primero. Lo recibimos como una carta de navegación, una promesa cartesiana de que, si el aprendiz sigue fielmente el camino trazado, llegará sin falta al puerto previsto. Pero esa promesa esconde un supuesto que Morin (1990) pasó su vida desmontando: que el conocimiento se desplaza en línea recta, que la parte anticipa al todo, que enseñar es transmitir un orden ya dado. El campo educativo, cuando se tomó en serio la complejidad, comenzó a sospechar de esa carta. No es casual que entre los documentos que cartografié aparezca, con insistencia, una línea de trabajo —la del currículo emergente, la de quienes piensan la enseñanza desde la no-representación y la indeterminación— que se niega a tratar el currículo como un guion y lo concibe, en cambio, como un espacio de emergencia donde el conocimiento se construye en acto. Es la misma intuición de Morin vestida de problema didáctico: si lo real no se deja predecir, un currículo que predetermina sus resultados no prepara para el mundo, sino para su simulacro.

Después, el tiempo. Aquí la herencia moriniana se vuelve casi física. El sistema escolar heredó del orden industrial un tiempo único, homogéneo, partido en bloques iguales — el tiempo de Cronos, el del reloj y la campana—. Pero el aprendizaje no transcurre así. Transcurre en saltos, en demoras, en súbitas aceleraciones que ningún horario anticipa; transcurre en el tiempo de Aión, el de la oportunidad y el acontecimiento. Morin nos enseñó que un sistema complejo no se deja sincronizar desde afuera, que tiene ritmos propios que la imposición externa solo puede violentar. La rigidez temporal de la escuela no es un detalle administrativo: es la negación, en la dimensión del tiempo, de aquello mismo que decimos querer cultivar. Pedimos creatividad y entregamos cronómetros. Invocamos la emergencia — que en el corpus aparece como uno de los términos más densos de todo el campo— y la encerramos en periodos de cincuenta minutos.

Y finalmente, la experiencia: escenario en el que los dos primeros rostros se anudan. Porque un currículo que predetermina y un tiempo que uniformiza producen juntos lo que solo puede llamarse una experiencia empobrecida: el aprendiz recorre un viaje cuyo destino conoce desde antes de partir, donde nada puede sorprenderlo porque todo fue dispuesto para que no lo hiciera. Morin (2002) opuso a esa imagen otra distinta y luminosa: la del método como travesía, como estrategia que se ensaya hacia un final a la vez pensado e imprevisto, errante. No un recetario, sino un viaje. La diferencia entre ambas imágenes

no es estilística: es ontológica. Una supone que el mundo es simple y la educación, su transmisión ordenada; la otra supone que el mundo es complejo y la educación, el arte de navegarlo sin garantías.

Aquí los siete saberes dejan de ser una lista para volverse diagnóstico. Porque cada uno de esos tres rostros traiciona, en la práctica cotidiana, un saber que Morin pidió enseñar. El currículo prescriptivo traiciona el saber del conocimiento pertinente —ese que reclama religar lo que la disciplina separa, captar el contexto y no solo el fragmento—. El tiempo uniforme traiciona el saber de la incertidumbre —porque un horario que no admite lo imprevisto es, por definición, un horario que ha decidido que la incertidumbre no existe—. Y la experiencia empobrecida traiciona, de raíz, la apuesta entera del *Método*: la de que comprender no es reducir. Los siete saberes no son, vistos así, un programa a añadir sobre lo existente. Son la medida de cuánto de lo existente los contradice.

Conviene, no obstante, una honestidad. Si uno observa cuál de las nociones morinianas se incorporó con más fuerza a la manera misma en que el campo define la complejidad, la incertidumbre encabeza con claridad: estructura la definición en treinta y ocho de los ciento sesenta y siete documentos, por encima de cualquier otra (Ovadia, 2026). No es que los demás saberes —la comprensión, la condición humana, la identidad terrenal— estén ausentes; circulan, pero más como horizonte que como herramienta operativa. La incertidumbre, en cambio, se volvió categoría de trabajo. El campo educativo retuvo de Morin la palabra que mejor nombraba su malestar —la sospecha de que la escuela forma para certezas que la vida desmiente— pero tuvo más dificultad para operacionalizar los saberes que exigían reconstruir, y no solo criticar. Es más fácil denunciar la castración de la experiencia que diseñar la experiencia que no castra; más fácil nombrar la rigidez del tiempo que inventar el tiempo flexible; más fácil criticar el currículo-guion que sostener, en un aula real y con cuarenta estudiantes, un currículo emergente.

Y es justamente ahí, en ese «más fácil», donde mi conversación con Morin se desplazó de la docencia a la investigación. Porque entendí que el problema no era de voluntad ni de lucidez —el campo tiene ambas en abundancia—, sino de camino, en suma, de *método*. Habíamos aprendido a pensar el currículo, el tiempo y la experiencia como fenómenos complejos, pero seguíamos investigándolos con instrumentos que los aplanaban: midiendo el aprendizaje no-lineal con reglas lineales, evaluando la emergencia con rúbricas que solo registran lo previsto, estudiando la autoorganización con diseños que solo capturan lo que el investigador dispuso de antemano. Pensar la educación me había llevado, inevitablemente, a la pregunta por cómo investigarla. Los tres rostros —currículo, tiempo, experiencia— no eran solo un diagnóstico pedagógico: eran una exigencia metodológica. Si el aprendizaje es de verdad un sistema complejo, entonces estudiarlo reclama herramientas a la altura de esa complejidad. Y esa fue, en rigor, la pregunta que me puso a cartografiar el campo y, más tarde, a buscar otros lenguajes para investigarlo.

IV

De todo lo que Morin pidió a la educación, hay una palabra que se me quedó adentro y que el corpus confirma como la que más hondo penetró: *incertidumbre*. Morin (1999) nos pidió enseñar a enfrentarla —navegar, decía, en océanos de incertidumbre a través de archipiélagos de certeza—. No eliminarla, no domesticarla con más método, sino habitarla. No era una metáfora consoladora. Era una exigencia epistemológica de primer orden: si lo real no se deja predecir, formar para la predicción es formar para un mundo que no existe.

Cuando uno rastrea esa palabra en el corpus, descubre que no se quedó en el papel. La incertidumbre estructura la definición misma de complejidad en treinta y ocho de los ciento sesenta y siete documentos —casi una cuarta parte del campo—, y aparece como término recurrente a lo largo de todo el período estudiado (Ovadia, 2026). De los siete saberes que Morin propuso, es el que dejó de ser título de capítulo para volverse categoría de trabajo, es el que con más fuerza pasó de horizonte a categoría operante. Los demás —la condición humana, la identidad terrenal, la comprensión, la ética del género humano— circulan como horizonte curricular, como aspiración noble pero genérica; la incertidumbre, en cambio, se volvió tema, problema, palabra operante.

Y caló bien, con inteligencia. Dimaté Rodríguez (2007) define la educación como sistema abierto, dinámico e impredecible, donde la incertidumbre, el cambio y el conflicto no son accidentes a corregir sino dimensiones constitutivas del aula. Peña Collazos (2007), en una formulación sinuosa, propone cultivar una *incertidumbre racional*: una que abra al cambio y desactive el dogmatismo, sin renunciar por ello al rigor. La idea es preciosa y profundamente moriniana: no se trata de celebrar la confusión, sino de pensar con lucidez en condiciones donde la certeza absoluta no está disponible. El campo, en su mejor versión, entendió a Morin.

V

Y, sin embargo, hay una grieta. La misma cartografía que muestra cómo caló la incertidumbre muestra también algo que me costó aceptar y que considero la verdad más importante que puedo ofrecer en este homenaje: el campo que más invoca la incertidumbre es también el que menos la investiga como tal.

La incertidumbre se nombra, se celebra, se convierte en bandera epistemológica. Pero a la hora de estudiar empíricamente el aprendizaje, el campo recurre una y otra vez a herramientas que presuponen exactamente lo contrario de la incertidumbre: linealidad, predictibilidad, control de variables, resultados anticipables. Cerca de siete de cada diez estudios que definen su objeto en términos de complejidad —emergencia, autoorganización, no-linealidad— lo investigan después con instrumentos diseñados para fenómenos que no poseen ninguna de esas propiedades (Ovadia, 2026). El dato más elocuente es el de la investigación-acción, ese paradigma concebido precisamente para articular teoría y

práctica en la incertidumbre de los contextos educativos reales: representa apenas una fracción marginal del corpus, alrededor del uno por ciento de los diseños efectivamente empleados. El método que tomaría en serio la incertidumbre que el campo proclama es, en la práctica, el gran ausente.

Dicho con la brevedad que el hallazgo merece: el campo *piensa la incertidumbre, pero la investiga como si no existiera*. Honra a Morin en el discurso y lo contradice en el método. Proclama la auto-eco-organización como horizonte y luego mide con la regla del paradigma que dijo abandonar.

Esta contradicción no es una falla moral de los investigadores, ni una traición consciente. Es la huella de algo más hondo y más humano: la palabra de Morin se difundió más rápido que las herramientas capaces de hacerle justicia. Lo profético viaja ligero; lo metodológico viaja cargado. Una generación entera —la mía incluida— recibió la invitación a pensar de otro modo antes de que existieran, traducidos y disponibles, los instrumentos para investigar de otro modo. Adoptamos el vocabulario antes que las herramientas, la sensibilidad antes que el método. Y en esa asincronía —entre lo que sabíamos que debíamos pensar y lo que sabíamos hacer— se abrió la grieta que el corpus hoy documenta.

VI

Aquí está, entonces, lo que conviene decir en este homenaje sin convertirlo en panegírico: que la mejor manera de honrar a Morin no es repetirlo, sino hacerlo posible. Hacer lo que pidió. Y hacerlo de verdad significa, para quienes trabajamos en investigación, aceptar que pensar la incertidumbre no nos exime de investigarla —de buscar herramientas, formalismos, métricas y diseños que sean ontológicamente coherentes con aquello que decimos estudiar—. Significa dejar de usar la complejidad como adjetivo elogioso y empezar a tratarla como propiedad real del mundo, con todas las exigencias que esa decisión impone. Tomarse el trabajo, lento y muchas veces ingrato, de educar para la incertidumbre en sistemas escolares diseñados para la certeza, y de investigar esa incertidumbre con instrumentos que no la nieguen en el acto mismo de estudiarla.

El porvenir del legado moriniano, en mi campo, no pasa por escribir el documento ciento sesenta y ocho que vuelva a proclamar lo que ya está suficientemente proclamado. Pasa por cerrar la grieta entre el pensar y el investigar. Pasa por construir, con paciencia, los puentes metodológicos que la generación de la difusión no tuvo tiempo de construir. No es casual que los documentos más recientes del corpus empiecen a girar la mirada hacia el porvenir con un tono distinto, menos celebratorio y más exigente: Núñez Méndez (2025), por ejemplo, sostiene que tomarse en serio la complejidad demanda transformaciones que superan la mera reforma curricular y alcanzan la estructura misma de la formación. Ese giro me parece la mejor señal. La herencia empieza a pedir cuentas a sus herederos.

Hay que decirlo también: Morin no resolvió todo y no era su tarea. Su trabajo fue abrir, no

cerrar. Y por eso quienes vinimos después hemos tenido que aprender a tomar distancia incluso de él, no como gesto de desafección sino como continuación de su propio gesto. Él mismo nos enseñó a discernir, a desconfiar de los dogmas —incluso de los suyos—. Él mismo lo advirtió con una fórmula que conviene no olvidar: un conocimiento que no se regenera, degenera. Las ciencias de la complejidad, con su exigencia formal y su programa propio (Maldonado & Gómez Cruz, 2011), han ofrecido herramientas que el pensamiento complejo contempla y piensa, pero no era su función contener y, posiblemente, no podía contener. Señalarlo no es traición: es coherencia con lo que Morin nos invitó a ser —lectores libres, pensadores en frontera, investigadores que ensayan—.

Lo que Morin sí hizo, y nadie podrá quitárselo, fue *autorizarnos* a pensar de otra manera. Para muchos en la región fue la primera puerta a una sensibilidad distinta: la sospecha de que la realidad no se deja partir, la intuición de que el sujeto y el objeto se constituyen mutuamente, la convicción de que la educación no puede seguir formando para un mundo que ya no existe. Esa autorización es quizá su mayor obra. No un sistema. Un permiso. Un coraje.

VII

Permítaseme volver al inicio. Decía que conocí a Morin leyéndolo y que tardé en saber que era mi amigo. Lo supe, creo, el día en que comprendí que sus libros no me pedían admiración, sino conversación. Que estaban escritos para ser pensados con él, no recitados. Que la complejidad —su complejidad— no era un edificio doctrinal donde alojarse, sino una invitación al camino.

Hoy, con su partida, esa invitación no se cierra: queda abierta. La sabiduría que nos legó no es un cuerpo de saberes —Morin habría rechazado la momificación—; es una manera de estar en el pensar y en la vida que reclama ser practicada. Mi cartografía de ciento sesenta y siete documentos no es, al final, otra cosa que una carta larga que le escribí sin que él lo supiera: un intento de mostrarle qué hicimos con su semilla, dónde florecimos y dónde nos quedamos a medio camino. La grieta que encontré no es motivo de desánimo. Es la forma que toma, hoy, la tarea. Por la vida que sigue, por la sabiduría que no termina, esa tarea —enseñar a habitar la incertidumbre, e investigarla sin traicionarla— espera manos que la ejecuten. No por reverencia. Por necesidad.

Gracias, maestro. Por la semilla, por el permiso, por la conversación que no se acaba.

Y disculpa que solo ahora lo diga: fuiste, durante todos estos años, mi amigo.

- Dimaté Rodríguez, C. (2007). La educación como objeto de interés para las ciencias de la comple-

REFERENCIAS

- jidad. *Folios*, (26), 83–91.
- Maldonado, C. E., & Gómez Cruz, N. A. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad: Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades*. Editorial Universidad del Rosario.
 - Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
 - Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
 - Morin, E. (2002). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza* (6.ª ed.). Cátedra.
 - Núñez Méndez, M. (2025). Educación decolonial y pensamiento complejo: Claves para el porvenir del ser. *Educación Mais*, 9, 1–11.
 - Ovadiah, Y. H. (2026). Entre pensar la Complejidad e Investigar Convencionalmente: Paradojas del Campo Complejidad-Educación (1996-2025). *Praxis Pedagógica*.
 - Peña Collazos, W. A. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro*, 1(2), 223–234.