

Reflexiones preliminares para pensar los procesos de pensamiento complejo en la universidad moderna

*Jorge Ferrada Sullivan**

Resumen

Con este artículo, se pretende instalar un conjunto de interrogantes que nos permitan pensar la universidad moderna y su relación con la constitución fundamental de la facultad de pedagogía, en el contexto de la modernidad y realidad chilena. Pensar, preguntar y realizar, serán consideraciones metodológicas que se desarrollarán a lo largo del texto, teniendo como eje fundamental pensar en prácticas pedagógicas que validen la formación de alumnos críticos y reflexivos al interior de las aulas.

85

PENSAR EN TORNO AL PENSAMIENTO COMPLEJO

El pensamiento complejo es un desafío para las nuevas generaciones, para las universidades y para las facultades

de educación. Es complejo porque debemos pensar cómo pensarlo y por consiguiente, cómo enseñarlo. Todo conocimiento constituye al mismo tiempo una traducción y reconstrucción a partir de señales, signos, sím-

* Profesor de Historia y Geografía, magíster en Arte y doctor© en Filosofía, Universidad de Chile. Docente de la Escuela de Pedagogía Básica, Ucinf, y de las universidades Mayor y Arcis.

bolos en forma de representaciones, ideas, teorías, discursos. Esta base transforma el conocimiento en complejidad e incertidumbre. Como sostiene Edgar Morin, conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre. Obviamente, el contexto en el cual se desarrollan nuestros procesos de enseñanza aprendizaje y los que socializamos en nuestros alumnos están muchas veces marcados por prácticas clásicas y descontextualizadas del momento histórico que vivimos. Por esto, debemos poner especial atención en las metodologías de enseñanza y de aprendizaje al interior de las facultades de educación. Solamente pensemos que la universidad actual forma en todo el mundo una proporción demasiado grande de especialistas en disciplinas científicas predeterminadas y, por esto, artificialmente limitadas, en tanto que una gran parte de las actividades sociales, aquellas que la sociedad posmoderna requiere, han sido olvidadas o postergadas en beneficio de la productividad y la tecnologización.

Para el mundo griego, la palabra *krisis*, significa un estado de decisión. Es un hecho que muchos de los que piensan la educación chilena desde la

filosofía, la teoría y las ciencias de la educación, concuerdan en que el escenario educativo chileno se encuentra en crisis, es decir, en momentos de decisión. Pero qué significa preguntar por el pensar la verdad de la crisis educativa. En el entendimiento de esta problemática, surge un estado de crisis y de replanteamiento, que pone a la hegemonía pensante, a las verdades filosóficas y a los principios fundamentales de las ciencias, frente a una realidad que se transforma rápidamente.

Esta condición, precisamente provoca incertidumbre, movimiento y transición hacia un nuevo marco referencial epistémico, es decir, al planteamiento de nuevas y esenciales preguntas para nuevas verdades. En todo caso, el conocimiento y sus consiguientes interrogantes fue y será el resultado de una interacción dialéctica y, por qué no decirlo, de un diálogo permanente entre el objeto y el sujeto cognoscente. Por cierto, tenemos la sensación de que estamos frente a una crisis de los fundamentos del pensamiento desde el momento en que se ha hecho necesaria una actitud dialógica entre la multidisciplinar instalación del saber y el absolutismo de la tradición clásica. Crisis que no

es otra cosa que una vuelta a mirar el conocimiento desde el conocimiento, a la disciplina desde lo disciplinar.

En este sentido, la aparente sublimación histórica del conocimiento científico, abordado desde el parcelamiento del saber y que, desbordado de la multidimensionalidad de los nuevos problemas, planteó la incapacidad de pensar la crisis del conocimiento desde su instalación multifocal. Morin ha sostenido que mientras más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; cuanto más globales se vuelven los problemas menos se piensa en ellos. ¿Cómo entender el sentido que atribuye el autor a dicha incapacidad para pensar? ¿Qué origina dicha incapacidad? Al respecto surgen nuevas preguntas que pueden orientar la puesta en crisis de la verdad de la educación y la verdad del conocimiento para la educación. ¿Qué educar en tiempos globales? ¿Es protagónica la educación en la formación de un ciudadano, de un hombre local, en tiempos de la globalización? ¿Influye la noción de hombre global en la formación y desarrollo del ser humano? ¿Son compatibles las formas de pensar y buscar el conocimiento globalizado con el diálogo por conocer el misterio de la duda? Por ende,

en la sociedad del conocimiento ¿la tecnologización de la educación plantea la desublimación de las prácticas formativas y educativas de antaño? Aunque parece evidente y resuelta esta interrogante, atendamos la siguiente cita de Heidegger (2001):

...todo lo que es de consideración da que pensar. Pero esta donación únicamente se da en la medida en que lo que es de consideración es ya desde sí mismo lo – que – hay – que – considerar. Por esto ahora, y en lo sucesivo, a lo que siempre da que pensar, porque dio que pensar antes, a lo que antes que nada da que pensar y por ello va a seguir siempre dando que pensar lo llamaremos lo preocupante (...). Lo preocupante se muestra en que todavía no pensamos aunque el estado del mundo da que pensar cada vez más.

Por otra parte, se puede pensar en una segunda reflexión que está centrada en la problemática que se instala desde la pregunta por la verdad de pensar como acción y praxis en la educación chilena. La pregunta por la desublimación no es sino la pregunta por la esencia del educar en el devenir de la historia y del ser humano. En el entendimiento por la sublimación del proceso educativo, en su grandeza y

trascendencia social, el educar habría constituido tradicionalmente una suerte de rito, el rito de la renovación espiritual de una sociedad. En palabras de Humberto Giannini, un rito irrenunciable, a través del cual se daban y se recibían aquellos saberes que hacen de la vida un valor y no un hecho.

La desublimación del educar en la posmodernidad ha obligado a preguntar ¿qué se educa?, ¿quiénes se educan? y ¿para qué educar? Interrogantes que nos obligan a complementar la educación y la acción del pensar desde ya no como ¿qué pensar? sino más bien centrados en ¿cómo enseñar a pensar?. Por lo tanto, la pregunta por la esencia del educar sitúa la pregunta por la esencia del pensar en tiempos de la desublimación o deslegitimación de la verdad del acto educativo. Esta primera aproximación al problema planteado nos interroga en la consecuencia de la pregunta por la crisis del acto de pensar en los educandos, como ausencia del sentido educativo desde la crisis y la implicancia que posee la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior, se sustenta en formar a nuestros alumnos desde una matriz de conocimiento que implique, desde los inicios, hacerse cargo e inquietarse por la búsqueda

del conocimiento, por la verdad de la pregunta por el pensar.

Preguntar por la verdad del acto educativo no es sino también formular la pregunta por el origen de la acción educativa, por lo cual el acto educativo o el encuentro dialógico entre los enseñantes y aprendices no pregunta sino por los fundamentos que hay que volver a mirar en la educación del siglo XXI. ¿Pensar como pensar el problema? En este conjunto de interrogantes, que interpelan a docentes y educandos, a maestros y discípulos, no tendrían otra motivación que transformar seria y rigurosamente la educación como una problemática que "inquiete el conocimiento reflexivo y crítico", referido al contexto y los escenarios donde se desarrolla el acto educativo, como proceso y permanencia de nuevas interrogantes; es decir, ¿quién transmite y educa?, ¿qué se forma y se transmite?, ¿a quién?, ¿con qué apoyo y condiciones?, ¿de qué forma?, ¿con qué propósito? Y finalmente, "¿con qué ideales sustentables para nuestra realidad cultural?"

Por último, una tercera gran interrogante relaciona la verdad del pensar con los propósitos fundamentales que los profesores debieran conside-

rar para una enseñanza que permita desarrollar el *pensamiento complejo* y el planteamiento de preguntas al interior de nuestros espacios educativos. Es posible preguntarse que el origen de la desublimación de la educación radica en la pérdida de sentido del mismo acto educativo, es decir, por medio de la práctica docente. ¿Será acaso preguntar por el origen de la verdad del acto de pensar, como práctica al interior de nuestros espacios educativos, una pregunta que interpela el quehacer docente? Parece ser que sí. ¿Estamos en condiciones y disposiciones los profesores universitarios de preguntar por el sentido o la verdad de la educación universitaria en tiempos de una reproductibilidad técnica? Este problema plantea obviamente el trascendental rol de la UNIVERSIDAD y de las facultades de educación en el escenario posmoderno. En este sentido, la tarea como formadores de futuros profesionales es más compleja y más ardua para nosotros. La puesta en marcha futura de docentes competentes, gestores de conocimientos e innovadores en las formas de enseñar y también de aprender, será el desafío del mañana.

¿Cómo enseñamos a nuestros alumnos a pensar? ¿Cómo enseñamos a

preguntar? La convicción y la gran tarea de formar alumnos y futuros profesores con un pensamiento crítico reflexivo, con una capacidad para problematizar e ir en busca del conocimiento, es decir, de ser protagonistas y hacerse cargo de éste, y, por sobre todo, estimular y motivar a éstos para que ellos sean los gestores del conocimiento, TRANSFORMA al docente y/o profesor en un facilitador y guía de ciertas habilidades, competencias y métodos que actualmente se encuentran muy olvidados en nuestras salas de clases.

Me parece que un debate académico dentro de la universidad, y por cierto, en dichas facultades, podría constituir un conjunto coherente de respuestas a estas preguntas planteadas. Por de pronto, no se aspira sino a dialogar sobre nuestro quehacer como docentes; volver a mirar nuestras aspiraciones esenciales como hombres y, por sobre todo, formar a futuros profesionales que devuelvan al país lo que hemos despertado.

HACER DEL PENSAR UNA ACCIÓN PROVOCA-ACTIVA EN LAS FACULTADES

El pensar siempre *provoca* cierto movimiento por el saber. La provocación

del saber vendría a realizar una suerte de interrupción en el estado habitual de nuestra existencia. Este estado "interrumpido", se transforma en "acción", en la medida que el pensar refiere una acción en nuestras disposiciones corporales y contextuales. Si desplazamos este breve fundamento a las aulas, nuestro quehacer docente será siempre "**provoca-activo**", en tanto que nuestros saberes y experiencias, movilizan la propia reflexividad de nuestros estudiantes. Por lo mismo, la tarea como formadores de PROFESORES es más compleja y más ardua en nuestros tiempos. ¿Un desafío imperante?

Esto nos hace pensar en estrategias metodológicas orientadas a que los alumnos sean formados en:

1° El hábito de la lectura y todo lo que implica a nivel de comprensión, análisis e interpretación.

2° Que sean capaces de preguntar y problematizar la realidad que se les presenta, es decir, incentivar el cuestionamiento, la duda y la incertidumbre como valores gestores de certezas y seguridades cognitivas, emocionales y valóricas.

3° Que aprendan a expresar y poner en práctica sus ideas tanto a nivel oral como en una dimensión escritural. El pensar, problematizar, preguntar y reflexionar son formas de "aprender haciendo" para construir su propia visión del mundo, de la sociedad y del hombre, sujeta a debate y orientación por parte de los docentes.

Se puede considerar al respecto que por medio del incentivo de una lectura programática y secuencial, de diversos autores y disciplinas y su posterior reflexión pensante en torno al planteamiento de problemáticas relativas a las ciencias sociales y a la pedagogía, implica y está demostrado que el aprendizaje no es una simple asimilación de contenidos y menos una operación de almacenaje; el aprendizaje supone un juego entre las teorías más o menos explícitas que se poseen o que se empiezan a conocer por medio de la comprensión de lectura y la construcción de ensayos y, por sobre todo, en la consideración que el aprendizaje no es un todo o nada según los resultados obtenidos por los alumnos en una evaluación.

La metodología de enseñanza comprende y se estructura a partir de la importancia que poseen los procesos

cognitivos, emotivos y valóricos en la enseñanza y aprendizaje en las aulas. Toda facultad de educación nace precisamente como un proyecto innovador mediante el cual se forman profesionales y seres humanos integrales, capaces de mirar el mundo desde otra óptica y buscando permanentemente nuevas formas y métodos que permitan desarrollar al alumno como persona e integrarlo activamente en el ámbito de la pedagogía. Este tipo de enseñanza es posible si consideramos tres grandes dimensiones metodológicas: el PENSAR, el APRENDER y el HACER; en otras palabras, el alumno, en su dimensión humana, piensa como aprende haciendo. El fundamento teórico y epistemológico de este verdadero paradigma –PENSAR–APRENDER–HACER–necesita de una forma de enseñanza activa, participativa y constructiva. El aprendizaje se produce a partir de las “construcciones” que realiza cada alumno para lograr modificar su estructura y conocimientos previos, con la finalidad de alcanzar un mayor nivel de complejidad, diversidad e integración frente al mundo. Este aprendizaje es lo opuesto a la mera acumulación de conocimientos que postula una educación transmisora de datos y experiencias educativas aisladas

del contexto. Bajo estos principios se pueden sostener como orientaciones metodológicas las siguientes:

1. La enseñanza debe partir siempre de actividades reales que logren integrar los procesos y contenidos internalizados.
2. Toda enseñanza debe procurar de parte de los alumnos una búsqueda activa y continua de los significados y sentidos de los aprendizajes involucrados.
3. La enseñanza debe contemplar el aprendizaje como experiencia directa en el alumno, es decir, considerar este proceso como una actividad continua entre teoría y práctica.
4. La enseñanza debiera relacionar significativamente los nuevos contenidos con los conocimientos y experiencias previas que poseen los alumnos en su estructura de conocimientos, fomentando la disposición de aprender de manera potencial y lógica.

En consecuencia, pensar una propuesta metodológica implica los siguientes aspectos:

- Clases destinadas a la revisión de teorías, desarrollo de modelos y precisión de conceptos, los cuales tendrán significado siempre y cuando se complementen con discusiones reflexivas y ejercicios grupales.
- Clases destinadas al descubrimiento de experiencias. Lo anterior se estructura a partir de trabajos grupales y talleres, a partir de pautas y orientaciones entregadas por el profesor.
- Clases orientadas a aprender a través del hacer con otros.
- Clases facilitadoras de la autonomía frente a los aprendizajes. Que esta nueva concepción genere nuevas preguntas.
- Clases que contribuyan al desarrollo cultural en la medida que seamos capaces de instalar nuevos significados que amplíen nuestra conciencia del mundo, diversificándola y al mismo tiempo integrándola de manera significativa a nuestro contexto social.

Me parece que todos los intelectuales que pensamos la educación en Chile llegamos a similares perspectivas: Nuestra República debe sustentar sus

transformaciones técnicas, sociales y políticas desde la formación educativa inicial, desde la pregunta por el Ser que se educa. Como lo define Morin (2002):

El ser humano es un ser racional e irracional, capaz de mesura y desmesura; sujeto de un afecto intenso e inestable; él sonríe, se ríe, llora, pero sabe también conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; es un ser de violencia y de ternura, de amor y de odio; es un ser invadido por lo imaginario y que puede reconocer lo real, que sabe de la muerte (...) que segrega el mito y la magia, pero también la ciencia y la filosofía; que está poseído por los Dioses y por las Ideas, pero duda de los Dioses y critica las Ideas; se alimenta de conocimientos comprobados, pero también de ilusiones y de quimeras...

Ése es el desafío de pensar en la complejidad una facultad de educación para la universidad moderna.

CONCLUSIONES

Al finalizar este ensayo, surgen algunas consideraciones que nos debieran

hacer pensar nuestro trabajo como docentes en el presente inmediato y también en las proyecciones futuras. Ser profesor, bajo las actuales condiciones contextuales y laborales, se transforma en un desafío permanente. El reconocimiento y validación que nuestra profesión posee será tal, en la medida que volvamos a mirar nuestras prácticas pedagógicas con visiones críticas y renovadoras y no centrados en formalismos y en estructuras “desestructurantes” para el sujeto. Como he sostenido bajo una serie de interrogantes a lo largo de este escrito, debemos centrar nuestra tarea en una acción prioritaria y que sin lugar a dudas provocará transformaciones sustanciales en el actual sistema educativo. A saber, la “formación” de hombres y mujeres capaces de reflexionar críticamente el mundo que les toca vivir. Esta formación, aparentemente explícita, está desarraigada de nuestras aulas, en virtud de otras variables de orden modal y normativas. Debemos centrarnos en la formación de un ciudadano que sustente su existencia en valores propios de nuestra cultura y en contenidos que nos permitan la apertura al mundo y al conocimiento. Nosotros profesores tenemos la permanente responsabilidad histórica de devolver lo enseñado y aprendido al

país que nos permitió nuestra educación. Ése es el desafío inmediato y necesario para retornar a pensar la pedagogía como un acto sublime, es decir, de asombro y contemplación por su belleza.

Concluyo esta reflexión preliminar, con una pregunta: *¿Qué significa formar profesores en las facultades de educación?*

Para cambiar el modo de educar es importante “disponerse” a cambiar ciertas prácticas y hábitos, segmentar favorablemente a nuestros interlocutores, aplicar la empatía con el otro y, en consecuencia, proponer nuevas maneras de pensar el mundo. Ampliar la mente y sus creaciones involucra la construcción de significados a partir de la experiencias entre pares y profesores, crear mensajes llevándolos al plano de lo concreto en la creación de lenguajes y la producción de actividades significativas. Esto requiere una proyección de los profesores en:

a. Manifestar el deleite, la sensualidad, el desarrollo del mundo lúdico, aspectos que un profesor debe presentar como promesa de seducción, ser líder e imprimir un encantamiento con el aprendizaje, en el cual se

imprime su identidad, única e inolvidable, como una huella digital. No es un repetidor de discursos ajenos. Él es un constructor de discursos, experiencias y saberes.

b. Que sean capaces de mostrar pasión, manifestar su espíritu y su vocación por medio de la decodificación del lenguaje del conocimiento, llevándolo al plano de lo sencillo. Suplir las largas explicaciones por vivencias explicativas. Reinstalarse cotidianamente a partir de la vocación o búsqueda espiritual,

algo que se hace y que PRODUCE SENTIDO. ¿Para qué? Para cambiar el mundo e incentivar el desarrollo autónomo en la capacidad de resolver problemas; para creer en lo que se hace, descubrir la pasión y vivir la vocación de ser profesor; para perder el miedo a lo desconocido y aprender a comunicarse en tiempos de incertidumbre; para orientar el contexto educativo hacia el receptor y evitar compartimentos estancos y, para formar profesores con un perfil y una identidad significativa y sentida.

BIBLIOGRAFÍA

Heidegger, Martín. *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2001.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 2002.