

# Promoción del Pensamiento Complejo en Docentes Universitarios

*Por: Gloria Leticia Chama Beristáin*

## **Resumen:**

*Este artículo presenta las experiencias obtenidas durante la impartición del curso “Competencias docentes bajo el enfoque del pensamiento complejo” ofrecido en los cinco campus de la Universidad Veracruzana. Las experiencias se enlazan con el proyecto AULA que implementó la universidad en sus campus y en todas las áreas académicas; se mencionan los aciertos, desconciertos y dudas que genera el campo del pensamiento complejo en su puesta en marcha dentro de las aulas universitarias. De igual forma, se realiza un análisis de las posibilidades de acción así como la propuesta de algunos ejes de trabajo y/o formación docente.*

**Palabras Claves:** *Pensamiento Complejo, Educación, Competencias.*

## **Abstract:**

*This paper presents the experiences gained during the delivery of the course “Teaching skills under the approach of complex thought” offered in the five campuses of the University of Veracruz. All experiences are linked to the AULA project implemented by the University in its campuses and academic areas. Successes, perplexities and doubts that generates the field of complex thinking in their implementation within the university classroom are included in this article, just as an analysis of the possibilities of action and the proposal of some areas of work performed and / or referenced teacher training.*

**Key Words:** *Complex Thinking, Education, Competences.*

## El contexto

Hacia el año 2004 la Universidad Veracruzana se integra al proyecto 6x4 UEALC (6 profesores en 4 ejes, un diálogo universitario) con el objetivo de inducir transformaciones en las prácticas educativas universitarias. Se contó con la participación de universidades de América Latina y algunas de Europa; al término del proyecto la Universidad Veracruzana (UV) invita al doctor Salvador Malo y a su equipo a coordinar un trabajo especializado para la propia universidad tendiente a promover cambios en las estrategias utilizadas por los docentes en las aulas. De esta forma, surge el proyecto AULA cuyo objetivo era que los docentes:

“...incorporen en sus prácticas los ideales del modelo educativo institucional (educación centrada en el estudiante con enfoque de competencias, formación integral y flexibilidad curricular), a fin de favorecer a que los estudiantes adquieran la capacidad para aprender y abordar, por sí mismos, los problemas y las tareas de avanzada en el mundo contemporáneo”.

A partir del año 2009 y hasta la fecha el proyecto se aplica en todas las áreas de la UV: Artes, Biológico-Agropecuaria, Económico-Administrativa, Ciencias de la Salud, Humanidades y Técnica, ubicadas en sus cinco campus: Poza Rica-Tuxpan; Veracruz; Córdoba-Orizaba; Xalapa y Coatzacoalcos- Minatitlán. El proyecto giró en torno a tres ejes:

1. Pensamiento complejo y enfoque de competencias.
2. Investigación y vinculación.
3. Incorporación de las TICs en la práctica docente.

La estrategia utilizada por la universidad fue capacitar a grupos de profesores los cuales a su vez reprodujeron los contenidos y estrategias con sus compañeros creándose, de esta forma, un efecto cascada. El primer grupo, llamado G-1 se constituye en febrero de 2009, se invitaron a 110 académicos de los cuales 91 concluyeron el proceso que consistía en un ejercicio de diseño instruccional de una experiencia educativa. Se considera al diseño instruccional como:

“el desarrollo sistemático de los elementos instruccionales, usando las teorías del aprendizaje y las teorías instruccionales para asegurar la calidad de la instrucción. Incluye el análisis de necesidades de aprendizaje, las metas y el desarrollo de materiales y actividades, evaluación del aprendizaje y seguimiento” (Berger y Kam, 1996).

Para llevar a cabo dicho cometido se impartieron cursos de complejidad, competencias y tecnologías de la información, algunos cursos fueron brindados por personal de la propia universidad y otros por integrantes del equipo del Dr. Malo.

En septiembre de 2009 se invita a 854 docentes, de los cuales 796 conforman el grupo 2 (G-2). Este grupo recibe capacitación durante el año 2010 a través de tres talleres de seguimiento, sin embargo sólo 326 asisten al último taller. El grupo 3, se crea en el año 2011, 2000 profesores fueron invitados y sólo 1509 se integran, 414 son los que concluyen. Se conforma un grupo 3-bis en enero de 2012, este grupo se dirige a profesores de los grupos 2 y 3 que no habían concluido su diseño instruccional, el grupo se conforma con 200 maestros. Paralelamente, se atiende a 410 profesores que participan por primera vez en el proyecto.

El reporte que realiza el grupo ACET (Grupo para el Aseguramiento y Calidad en la Educación y en el Trabajo) encabezado por el Dr. Salvador Malo, menciona que, desde 2009, 3146 profesores participaron y 1057 concluyeron. Sin embargo, en el Informe de labores de la actual rectora, Dra. Sara Ladrón de Guevara, encontramos otros datos ya que ahí se otorga la cifra de 812 profesores de las 6 regiones y, tal vez, el dato más alarmante sea que de estos 812 profesores sólo 72 han entregado su diseño instruccional y el reporte de aplicación del Proyecto Aula.

No podemos negar que la vida de una institución educativa pública se fundamenta en la participación activa y comprometida de quienes la integran, de ahí que el hecho de buscar mejores alternativas del trabajo áulico sea una fuente de mejoras para la vida estudiantil y docente.

El presente escrito se centra en describir las experiencias obtenidas a lo largo de 8 meses de trabajo con docentes que participaron en el proyecto Aula y que mostraron interés en el campo del pensamiento complejo.

## **Las vivencias**

La Dra. Patricia Domínguez Chenge, Directora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAS) perteneciente al área académica económico-administrativa y que había formado parte del G-1, se encontraba preocupada por la falta de claridad en los cursos de especialización del Proyecto Aula, específicamente en lo concerniente al curso de pensamiento complejo por lo que me solicita imparta un curso a los profesores de la facultad con el fin de aclarar varias interrogantes conceptuales y sobretodo encauzar el trabajo al aula.

La impartición del curso se llevó a cabo en un periodo intersemestral y acudieron 34 docentes, entre ellos se encontraba la maestra María de la Luz Flores Ceballos, integrante de la academia de *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*, perteneciente al área básica, quien solicita sea reproducido el curso dentro de su academia pues lo considera necesario para el mejoramiento del trabajo docente.

La petición es aceptada por la academia y contó con el aval de la coordinadora en turno, maestra Ludivina Sánchez así como de la directora del área de Formación Básica, maestra Maité Sampieri Croda. De esta forma, el curso-taller denominado “*Competencias docentes bajo el enfoque del pensamiento complejo*” se impartió en los cinco campus de la universidad y estuvo dirigido a profesores del área básica, especialmente a los que impartían clases de habilidades del pensamiento crítico y creativo. De la impartición del curso-taller se apreciaron algunos rasgos interesantes sobre los referentes empíricos conceptuales que poseían los maestros, los cuales se comentarán a continuación.

Sin caer en simplificaciones podemos decir que hoy día existen dos grandes escuelas del pensamiento complejo, la creada por el filósofo y pedagogo estadounidense, Matthew Lipman y la creada por Edgar Morin.

Dentro de la primera, el autor se ha enfocado al trabajo con niños, su gran obra *Filosofía para niños* recopila las experiencias exitosas que ha tenido promoviendo las habilidades del pensamiento de orden superior. Para el autor, el pensamiento complejo está ligado a un pensamiento crítico y creativo que debe inculcarse desde la infancia, de ahí su gran propuesta educativa “*Filosofía para niños*” la cual es un programa sistemático y progresivo que permite desarrollar habilidades de ese tipo en infantes de tres años en adelante.

Por otro lado, el gran pensador y ciudadano planetario, Edgar Morin acuñó el término pensamiento complejo para referirse a un artempensar, a un tipo de pensamiento que perciba y capte “las relaciones, interacciones e implicaciones mutuas de los fenómenos multidimensionales, y de las realidades que son a la vez, solidarias y conflictivas porque contienen fuerzas que conducen a la diversidad y al mismo tiempo a la unidad. El pensamiento complejo es un pensamiento organizador que concibe la relación recíproca de todas las partes que conforman un todo” (Motta, 1999:3).

Como podemos percibir, ambos teóricos hacen un valioso aporte al campo del conocimiento; sin embargo, guardan grandes diferencias. Es, precisamente, en estas diferenciaciones que se encuentra el primer punto que llama la atención en la conceptualización del proyecto Aula

que maneja la UV. En sus políticas y en los ejes rectores del proyecto mencionan el pensamiento complejo de Edgar Morin, no obstante, en los cursos de actualización que impartieron a docentes se apreció que manejaron el concepto de Lipman, puesto que invitaban a los docentes a ir de un pensamiento simple a uno complejo, elaborando ejercicios para sus estudiantes que los llevaran a crear un pensamiento complejo usando habilidades del pensamiento de orden superior.

Indudablemente, la poca claridad que existió al respecto generó contradicciones y desacuerdos pero, sobre todo, desaciertos ya que los docentes empezaron a realizar sus programas y planes de clase tratando de llevar al estudiante de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo. En algunos formatos se mencionan, incluso, ejercicios que llevan por título: “Complejidad 1”, “Complejidad 2”, etc.

Este aspecto salió a luz durante los cursos que se impartieron en los cinco campus de la UV ya que al exponer las fuentes del pensamiento complejo, así como el concepto del mismo en palabras de Edgar Morin, Raúl Motta y Emilio Roger Ciurana, los participantes verbalizaban sus dudas y los errores en los cuales habían incurrido al no tener claridad en algo fundamental como lo es un concepto.

Por otro lado, cuando la universidad inició el trabajo de capacitación docente, específicamente en el curso de pensamiento complejo, en ningún momento se les habló a los docentes sobre los principios del mismo, base imprescindible de la propuesta moriniana.

En voz de algunos maestros participantes se manifestaba el desconocimiento de los principios y las dudas que les generaban cuando se les habló de ellos otorgándoles ejemplos y casos específicos. Los docentes encontraban un sustento sólido aunque no de fácil comprensión, algunos de ellos, dependiendo de su formación, otorgaban también ejemplos y contribuían a enriquecer mi exposición.

El abordaje de los principios no sólo significó un apartado del programa del curso-taller sino que en él encontramos una plataforma epistemológica que le permitiera a los docentes participantes crear cambios en su práctica áulica, ya que el pensamiento complejo no fue creado expeditamente para la educación y mucho menos posee recetas que le digan al profesor lo que debe o no debe hacer en clase, por lo que el conocimiento y estudio de los principios les permitió acercarse a los fundamentos epistémicos/metodológicos que maneja Morin.

Así lo expresan las palabras de una profesora del campus Orizaba-Córdoba:

“Mi reto es, ahora, interpretar la propuesta para que tenga una contraparte de estrategia didáctica, una estrategia para la vida. Tengo infinitas tareas (en la incertidumbre y el subdesarrollo): tratar de entender ¿Cuáles o cómo son las condiciones de posibilidad para que emerja una sociedad-mundo? ¿Cómo piensa quien se guía por la prosecución de la hominización?”

Sería ilusorio pensar que todos los profesores asistentes al curso tuvieron la misma percepción del mismo, sin embargo, las evaluaciones emitidas por ellos coinciden en afirmar que el pensamiento complejo se convierte en una propuesta motivante, diferente, realista y necesaria para cambiar las formas de trabajo intra-aúlicas y de esta forma lograr cambios verdaderos en educación superior.

Otro de los malos entendidos en cuanto al campo del pensamiento complejo se refiere, consistió en concebir complejo como sinónimo de complicado o en su caso como holístico.

Como menciona Emilio Roger Ciurana:

“La complejidad no es ni la complicación ni la completud, ni la simplificación al revés. Es un método, no una metodología, pero no es un método en el sentido clásico que conocemos” (2007:368).

Dado que los profesores habían asistido al curso que el grupo del Dr. Malo había brindado y ya que habían manejado complejo como complicado, resultó que esta aclaración consumió varias horas del curso que impartí, pues fue necesario ir “descifrando” palabra por palabra para que fueran comprendidas las palabras de Emilio Roger Ciurana y de Raúl Motta.

De este hecho lo que quisiera resaltar es que resultó enriquecedor observar cómo en la práctica no existe fenómeno simple sino que es una red de interacciones, así cada palabra que se abordaba remitía a otras palabras y eso significaba ir relacionando; permitía ver las interacciones y retroacciones de los conceptos para ir generando redes de comprensión conceptual.

Otro aspecto al que se le invirtieron varias horas fue a la explicación y ejemplificación de los principios del pensamiento complejo, puesto que los participantes eran de perfiles diferenciados.

Fue necesario manejar diversos ejemplos que les permitieran comprender estas herramientas que utiliza el pensamiento complejo para lograr la inteligibilidad de la realidad, en este caso era necesario otorgar ejemplos del campo educativo puesto que es el campo que nos hermana a todos los profesores.

El ejemplo que se manejó fue el del aula compleja, el cual se sustenta en un texto publicado en el año 2005 bajo el título de *Complejidad y transdisciplina: acercamientos y desafíos*. Allí se expone cómo los principios permiten visualizar al aula como un nicho ecológico en el cual se viven y manifiestan diversos procesos. Puedo resaltar que, para que el pensamiento complejo sea difundido, comprendido y aceptado, se necesitan explicaciones muy didácticas y sobre todo ejemplificar cada palabra/concepto que se utiliza, además de contextualizarlo.

Todo ello permite la apertura necesaria para un aprendizaje real.

## **Las reflexiones**

Tal vez hoy más que nunca el quehacer docente se ha convertido en un campo de análisis y reflexión por la situación de violencia, inestabilidad social, política y económica que vive México. La educación se torna una fuerza social y política que significa el vehículo que tenemos como sociedad para sentar las bases de cambios futuros, los profesores como principales promotores, junto a los padres de familia, se convierten hoy por hoy en los agentes encargados de crear las posibilidades de transformación en los ciudadanos de un país vulnerable y lastimado.

A pesar de que en México se han vivido reformas educativas en todos los niveles, es una necesidad continua el que los docentes que trabajan frente a grupo se sigan actualizando y formando, hoy día necesitamos docentes policompetentes, cuanto más si aludimos a la universidad pública.

La universidad, que comparte raíz etimológica con universo y universal, sigue expresando una multitud, una diversidad en una unidad, de ahí que frente a los retos que entraña nuestra vida actual se convierta en un bastión y/o arena que juegue un papel de conservar ciertas tradiciones y, al mismo tiempo, de revolucionar los saberes y los actúes.

Dentro de la vida universitaria se suele trabajar utilizando falacias, una de ellas es el hecho de considerar que los profesores universitarios poseen los conocimientos adecuados, pertinentes

y actualizados de los cursos que imparten así como las herramienta didácticas que les permitirán exponer, explicar y ejemplificar mejor esos conocimientos.

Al respecto es importante mencionar que, tras 21 años de impartir cursos a profesores y después de haber tenido la experiencia de dar el curso de pensamiento complejo, puedo apreciar que es necesario hacer frente a esas falacias, sólo mirándolas directamente, conociéndolas, encarándolas y caminando con ellas se pueden lograr cambios. Si las negamos, si hablamos de ellas como hechos aislados, entonces las enriquecemos, las empoderamos y seguimos construyendo otras tantas.

Para ello, se proponen algunos puntos de reflexión analítica en aras de construir anclajes que permitan una práctica docente diferente, actual y realista en la vida áulica.

La experiencia obtenida durante la impartición de cursos de actualización docente en los cinco campus de la UV permite distinguir una gama de situaciones y necesidades propias de cada región. Sin embargo, un punto que las une es la necesidad de contar con una plataforma epistemológica, conceptual y metodológica que provoque en el docente el deseo vehemente de aprender.

Esta plataforma estaría integrada por los siguientes ejes:

#### **A. *Recuperación de la misión de educar***

Hablar de misión es hablar, sin lugar a dudas, de dos ingredientes imprescindibles de la práctica docente: vocación y sentido. En México, durante muchos años hablar del profesor remitía a una figura comprometida, se aludía a un persona dispuesta a dejar lujos, comodidades, incluso familia con el afán de llevar la educación a niños y jóvenes que la necesitasen, fue una figura inspiradora de películas, discursos y relatos.

Hoy día, no podemos aludir al apostolado magisterial puesto que son otras las condiciones que vivimos. Sin embargo, es necesario retomar una base fundamental que en el transcurrir del tiempo se abandonó: el eros pedagógico. Como menciona Morin:

“Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don” ( 2003: 122).

Aunque en la Universidad Veracruzana las plazas no se heredan, muchos profesionistas han optado por la docencia como una fuente laboral segura aún sin contar con ese amor por la enseñanza.

Es importante recordar que, ya desde la antigua Grecia, se hablaba de la mayéutica como método para llegar al conocimiento, de tal forma que el profesor sólo actúe como una figura que “enamora” al estudiante, lo atrae, lo seduce, lo atrapa y cuando ya se enamoró, el profesor se quitará para dejar paso a la relación alumno-conocimiento, aunque para lograrlo él mismo se debe enamorar primero de ese conocimiento. No tan sólo de un conocimiento específico, sino del acto de conocer, y aquí es donde encontramos puntos débiles puesto que no todos los profesores universitarios se sienten enamorados de su trabajo, como menciona Miguel Fernández:

“ los nuevos interrogantes pueden quedar asfixiados bajo la inercia, siempre tentadora, de la cómoda rutina acrítica, pues no siempre hay medios/recursos/tiempo para darles respuesta rigurosa y sistemática”(1994:884).

A pesar de que la UV implementa cursos, proyectos, seminarios, etc., si los docentes no se sienten comprometidos, si no sienten amor por su trabajo poco será lo que se pueda lograr.

Ejemplo de ello es la numeralia de los participantes en el proyecto AULA, y con ello no se quiere encumbrar al proyecto, sino que se toma como un referente del interés de crear condiciones distintas a las vividas en años anteriores dentro de las aulas universitarias.

El otro ingrediente fundamental es el sentido, y aquí vale hacer una aclaración entre sentido y significado; para ello retomamos a Zemelman cuando menciona que:

“El significado es una articulación temporal de contenidos del presente y del pasado; en cambio, el sentido incluye además la direccionalidad que proporcionan los contenidos de la visión del futuro. Evidentemente, esos contenidos que dotan de significado y sentido a una realidad pueden situarse tanto en el mundo de la ciencia y la tecnología, de lo ‘mágico’ o de lo ‘numinoso’, por poner algunos ejemplos” (1997:114).

El sentido en la práctica docente está vinculado a la razón de ser del profesor, al trabajo que desarrolla, que aunado a la vocación nos permiten hablar de la misión del docente. La misión como aquello que tiene que hacer cada ser humano con su vida, pero no como un deber, no como algo que le es dado de antemano y simplemente tiene que cumplirlo, sino que haciendo

uso de su libre albedrío decide lo que puede y quiere hacer, no es un asunto impuesto sino más bien propuesto.

En palabras de Ortega y Gasset, citado por Inciarte (1986:44), podemos afirmar que la misión es:

“la conciencia que cada hombre tiene de su más auténtico ser que está llamado a realizar. La idea de la misión es, pues, un ingrediente constitutivo de la condición humana, y como antes decía: sin hombres no hay misión; podemos ahora añadir: sin misión no hay hombre”.

El trabajo también le otorga sentido a nuestra vida, así lo demuestran los escritos y las investigaciones realizadas por Viktor Frankl quien afirma que un ser humano encuentra sentido a su vida por la actividad que realiza.

Si hoy día en las aulas universitarias concurren docentes con misión, vocación y amor y alumnos entusiastas, las condiciones cambiarían a pesar de tener directivos poco comprometidos o sistemas educativos poco eficaces puesto que en el trabajo áulico todavía se cuenta con una libertad que permite actuar, decidir, pensar y ejercitar los saberes, actitudes, hechos, errores, incertidumbres necesarios para un cambio paradigmático y no sólo programático.

Hoy más que nunca la sociedad requiere que la misión de los profesores se vea tejida de hilos de compromiso, de sapiencia, de tolerancia, de apertura y, sobre todo, de amor y valentía.

### ***B. Saberes didácticos***

La formación base que obtiene un docente se la otorga la licenciatura que cursa además de los diversos posgrados que puede estudiar y que versen sobre su área o bien sobre áreas relacionadas; la formación y la actualización son, sin duda, algunas piezas claves del entramado docente. Sin embargo, igual de valiosas son las herramientas didácticas que el profesor debe poseer.

Algunos docentes se han preocupado por estudiar un posgrado en educación o docencia que los dote de herramientas pedagógicas que les permitan desarrollar eficientemente su trabajo dentro del aula. Por el contrario, otros tantos no lo consideran necesario, y no me refiero precisamente a cursar un posgrado sino al hecho de informarse, capacitarse, actualizarse en la esfera didáctica que todo trabajo docente conlleva.

La didáctica, término proveniente del griego *didaskein*, que entre sus variados significados está el de enseñar, instruir, explicar, exponer, ocupa un lugar en el debate de las epistemologías actuales y me gusta utilizar el término didáctica pues pareciera ser que se ha dejado en el olvido y, en aras del uso de una nueva jerga pedagógica, se han utilizado otros términos como instrucción, proceso enseñanza-aprendizaje, currículum, pedagogía, entre otros. Aunque existe toda una historia de la didáctica no pretendemos centrarnos en ella, sólo rescatar algunos aspectos que den sustento al eje propuesto.

Se le atribuye a Comenio la primera referencia formal del término didáctica, expuesto es su obra máxima *La didáctica magna*. En ella, el autor destacaba que:

“A todos aquellos que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres” (1657:41).

A partir de esta cita podríamos abordar el carácter social, político y ético de la educación hasta llegar a términos como otredad, ecología de la acción, los alter-egos educativos, etc. Es decir, el hecho educativo, históricamente, encierra múltiples, variadas y a veces contradictorias esferas que le confieren un carácter complejo.

Existe un sinnúmero de definiciones sobre didáctica, nosotros retomamos la de Zufiarre y Gabari, quienes sostienen que:

“La Didáctica es Ciencia o cuerpo de conocimientos que normativiza los recursos para organizar la transmisión de los conocimientos a través de una metodología (técnica, de *tékhnē*, “saber hacer”) que tendrá un componente de arte (de *artuein*, “saber disponer”). Una de sus funciones principales será la sistematización de métodos, instrumentos y soportes para estimular y dirigir el aprendizaje”. (2000:26).

Cuando se alude a este eje denominado saberes didácticos estamos apuntalando lo siguiente:

#### 1. **El estudiante:**

Un docente forzosamente necesita conocer a sus estudiantes y no nos referimos a conocerlos en profundidad y de uno en uno (esto en la mayoría de las veces es imposible dado que hay grupos de hasta 60 estudiantes y un profesor de tiempo completo tiene a su cargo hasta 6 grupos).

Aludimos al hecho de conocer el proceso de aprendizaje que vive, es decir: ¿cómo capta la información?, ¿cuáles son los canales de aprendizaje?, ¿existen diversos tipos de aprendizaje?, ¿cuál es la relación del conocimiento con la inteligencia?, ¿cuántos tipos de inteligencia existen?, ¿cuáles son las habilidades de pensamiento que se pueden manejar en el aula?, ¿cómo influyen las emociones en el proceso de aprendizaje?, ¿cómo enfrentar la incertidumbre?, entre otras interrogantes.

Básicas y necesarias las respuestas a estas incógnitas pues pareciera que en el nivel universitario se da por hecho que el docente sabe cómo aprenden sus alumnos, es más, se parte de la idea de que el profesor sabe lo que es el aprendizaje y no necesariamente es así pues, aunque el último curso que impartí versó sobre pensamiento complejo, muchas de las preguntas que elaboraban los asistentes eran precisamente sobre cómo transmitir, qué hacer en el salón de clases, cómo planear, cómo evaluar. Esto lleva a plantear el siguiente punto.

## 2. **El ciclo didáctico:**

El ciclo didáctico incluye tres grandes momentos: *planear, intervenir y evaluar*.

La *planeación* tiene que ver con la forma en que se sistematizan las actividades, la secuencia de las mismas; se determinan los materiales a utilizar, las técnicas que permitirán desarrollar los temas y, de igual forma, se vislumbra la forma de evaluar.

La planeación necesariamente está relacionada con los niveles de concreción del currículum, pues es el aula el nivel más concreto donde toma forma lo postulado en los planes de estudio. Al mismo tiempo, guarda relación con los fines que persigue tanto el nivel universitario como la misión y visión de cada facultad.

Si un docente no sabe distinguir entre planes y programas de estudio, entre currículum y plan de estudio, entre programa y mapa curricular ¿cómo planeará su clase? Es más, en el peor de los casos muchos docentes ni siquiera planean sus cursos, la improvisación suele ser su sello personal.

La *intervención* es la puesta en marcha de lo planeado, es el encuentro cara a cara con el grupo y en esta puesta en escena juega un papel importante la voz y personalidad del profesor, la forma en que ejerce el poder dentro del grupo y la manera de establecer relaciones a nivel grupal y personal.

Muchos de estos aspectos están en el inconsciente del profesor, sin embargo, un maestro además de dar clases de química, física derecho, administración, literatura, está impartiendo muchas otras clases:

“aspectos todos que van mucho más allá de la mera transmisión de determinados conocimientos disciplinares y que vehiculan potentísimos mensajes formativos o deformativos, tanto más potentes, cuanto menos explicitados en la conciencia del que los emite y del que los recibe”  
(Fernández,1994:391) .

Finalmente, el aspecto de *evaluación* es la fase que cierra el ciclo. En esta etapa se verifica si se lograron los objetivos propuestos desde la planeación, se determina y se diseña el tipo de instrumento que se utilizará, así como la periodicidad con que se evaluará. Se establecen, además, los criterios que se tomarán como base para evaluar los diferentes productos solicitados.

Este momento no necesariamente tiene que aparecer al final del ciclo puesto que, al inicio de un curso, el profesor puede realizar una evaluación diagnóstica y, a mitad de ciclo, otra.

Hay que recalcar que el ciclo no es riguroso, inflexible, en el sentido de seguir el uno, dos, tres; por el contrario, es comprenderlo, trabajarlo, hacerlo, perfeccionarlo, en una palabra, vivirlo.

Todo el ciclo didáctico está fundamentado en concepciones sobre educación, alumno, profesor, escuela, universidad y enlazado intrínsecamente al contexto socio-político de cada institución y de cada país. Este punto se amplía en el inciso C.

### 3. **Lo tecnológico:**

Sin caer en una visión positivista de la didáctica diremos que el profesor hoy día debe manejar las tecnologías de la información y la comunicación pues es un hecho innegable que dichas tecnologías están presentes en nuestras vidas y las modifican constantemente.

En el nivel universitario, donde los estudiantes son nativos digitales, es imprescindible que el profesor maneje hipertextos, multimedia, hipermedia y algunos softwares, todo ello en beneficio de los contenidos, la metodología y la evaluación que deberá hacer con los estudiantes, además de mejorar las relaciones con los mismos. Parecería una falacia afirmar

que hoy día existen docentes que no utilizan tecnología, sin embargo el hecho es cierto, no son tabula rasa pero algunos no se actualizan en el manejo de tales herramientas.

#### 4. **Lo artístico:**

La enseñanza posee un componente de innovación, de creatividad, de imaginación. Las clases no pueden ser rígidas, la planeación debe ser flexible pues, precisamente, la improvisación se convierte en un ingrediente peculiar y necesario en las clases, sin que tenga que llegar a ser el elemento que guíe todo el trabajo, pues, entonces, estaríamos hablando de un profesor que no planea y que sólo improvisa.

Se alude a lo artístico en el sentido de que la enseñanza puede ser ejecutada con tal maestría y habilidad que resulte un hecho estético, cuando el profesor hace uso de sus habilidades durante el transcurso de sus clases, cuando éstas no caen en la monotonía ni en el aburrimiento, cuando sorprende a sus alumnos, cuando innova utilizando textos, materiales o herramientas insospechadas, es cuando decimos que el profesor es un verdadero artista.

Sin embargo, el profesor debe ser un artista crítico y reflexivo pues:

“tiene que redefinir constantemente su práctica a la luz de sus propias ideas o ideales, pues el conocimiento educativo existe y se verifica o falsea en su práctica” (Zufiarre,2000:28).

#### 5. **Lo profundo: emociones y ética:**

Este eje alude a dos dimensiones; la primera, que nos lleva a escudriñar la parte emocional y ética del profesor así como de los estudiantes y, la segunda, que se dirige a un aspecto educativo teleológico: educar las emociones y desplegar un actuar ético.

En cuanto a la primera dimensión, sostenemos que no es posible seguir dejando de lado al sujeto, es impostergable su reintroducción, aún más si hablamos del fenómeno educativo.

Durante muchos años se vendió la idea de que ser profesional significaba dejar de lado las creencias, los sentimientos y mostrarse lo más objetivo posible. Si bien esta postura pudo tener algunas ventajas, las desventajas ganaron terreno pues está comprobado que el actuar docente dentro del aula es el actuar que también se tiene como persona en el mundo:

“no se puede ser mejor profesor y menos persona” (Fernández,1994:890).

A menos que se viva una psicopatología de personalidad múltiple o esquizofrénica podríamos disociar emociones, razones, ideas, voluntades, saberes, aún cuando en el discurso se diga que no afecta o que se trata de olvidar, resulta una batalla interna ardua y a veces infructuosa.

Los profesores de hoy día necesitan conocerse, necesitan asumirse como seres complejos, necesitan conocer su *homo sapiens* pero también su *homo demens*, necesitan ser conscientes de los polos que los configuran y de sus múltiples y encontradas facetas que los conforman.

Precisamente, durante la impartición del curso sobre pensamiento complejo, pude notar que un tema que llamaba poderosamente la atención de los participantes era el referido al *homo complexus*, el tema les atraía, los subyugaba y al mismo tiempo los retraía. Algunos docentes se permitieron llorar al expresar cómo durante tanto tiempo habían vuelto la espalda a su corazón creyendo que con esa actitud se mantenían a salvo y ecuanímenes. Otros, externaban cómo el hecho de saber que son criaturas dialógicas les permitía ser más humanos y entender mejor a sus semejantes.

Se trata de ir dejando atrás el analfabetismo emocional (Marina, 2001) y dar paso a un reconocimiento del sujeto emocional, siempre y cuando el sentimiento vaya ligado a la razón, pues no se trata ahora de expresar sin más ni más nuestras emociones sin tener un sentido de respeto y tolerancia.

Al hablar de sentimientos recuerdo con especial emoción un poema elaborado por unas maestras del puerto de Veracruz como parte del cierre del curso:

“Llévate contigo nuestro jaús = (de la raíz griega gozo pleno). El gozo es diferente a la felicidad, el jaús del jarocho es la alegría contagiosa que te extiende la mano y se ríe de la muerte y con la muerte, el gozo más allá de las vicisitudes de la vida. Llévate la caracola marina y con ella la sonoridad del mar”

Y algo que en todas las regiones expresaron los participantes fue que el conocerse les permitía comprenderse, perdonarse y poder ser mejores personas. Sin llegar a ser una terapia grupal, el hecho de abordar estos temas permitía cierto tipo de catarsis que posibilitaba la mejor interacción de los participantes.

El desarrollo humano es mucho más que información, significa mucho más que un tema, es un aspecto central de la evolución social y, hoy día, ante los embates de la pobreza en todas sus dimensiones y de la violencia en nuestro país, se vuelve un tema obligado de reflexión.

En la medida en que el profesor se conozca le permitirá ir conociendo a sus alumnos, es ese famoso dado/dándose del cual habla Zemelman (1992) que permite ir configurando una práctica docente diferente, una práctica más humana y humanizante, pues es en los otros donde cobra relevancia el papel del profesor, como menciona Monfort:

“ mi rival es mi propia condición” (2009: 13).

La segunda dimensión hace referencia al hecho de que la educación universitaria debe contemplar la enseñanza de la condición humana como simiente para la transformación de nuestra sociedad/mundo pues, hoy día, ¿Dónde se nos enseña a ser humanos? ¿Por qué la universidad no nos acerca al conocimiento de uno mismo, del ser? ¿Qué significa ser humano hoy día?

“Caminamos construyendo una itinerancia que se desenvuelve entre la errancia y el resultado, muchas veces incierto e inesperado, de nuestras estrategias. La incertidumbre nos acompaña y la esperanza nos impulsa. Estamos perdidos y en esta condición de lo humano no se trata de buscar la salvación sino de procurar el desarrollo de la hominización”. (Morin, Motta y Roger, 2003:124)

Por supuesto que no es un fin en sí mismo la educación de las emociones, se trata de un eje más para ser abordado en los cursos de actualización magisterial y aunado a ello es imprescindible el abordaje de la esfera ética, pues debemos pasar del monopolio intelectual universitario a una formación universitaria compleja.

Para ello debemos dejar de lado tabúes como el que analizamos anteriormente: la educación no tiene que ver con los sentimientos, de igual forma el tabú de que la educación no es política; estos y otros tabúes han empobrecido la participación tanto de docentes como de alumnos, llevándonos a ser ciudadanos poco interesados en los cambios políticos y sociales de nuestra comunidad. Abrir el camino a la otredad impele forzosamente a desplegar acciones éticas y políticas:

“Un individuo no puede verdaderamente considerarse completo si carece de una visión global del mundo, si no posee un sentimiento de hermandad. Necesitamos una educación que lleva al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria. Necesitamos una educación del yo como parte de la humanidad, una educación del sentimiento de humanidad” (Naranjo, 2005:155).

### **C. Simientes epistemológicas**

En este eje es donde encuentro la mayor “aplicación” del pensamiento complejo al trabajo áulico puesto que al poseer una mirada diferente, una forma de observar y entender que los fenómenos educativos están enlazados y no compartimentados, ahí está el corazón del cambio, ahí radica la diferencia que puede hacer un profesor.

Hablar de simientes (del latín *sementis*= siembra) es hablar de las semillas que pueden dar frutos, se alude al término simientes para referirnos a las bases que sobre el conocimiento y del conocimiento posea el profesor. Se podría decir que los simientes epistemológicos son la plataforma que contiene las concepciones propias de su tarea y sobre las cuales descansan sus preceptos sobre educación, educar, evaluar, enseñar, así como distintas significaciones sobre el rol docente, el rol estudiantil, el rol de la autoridad, etc. En esta plataforma descansa su actuar, su praxis, dentro y fuera del aula puesto que no se puede dividir.

Raúl Motta, en un seminario impartido en la ciudad de Xalapa, Veracruz, decía que uno no puede pensar aquello para lo cual no tiene conceptos, y si los profesores no cuentan con una plataforma que sea generada y generadora de conceptos que les permitan cambiar sus prácticas docentes, entonces el esfuerzo de tomar cursos, de actualizarse en temas pedagógicos y en temas de su campo se verá mermado por la carencia de simientes epistemológicos.

Lo anterior lo pude constatar en los cursos que se impartieron ya que conocí profesores que sienten un gran compromiso con su labor, están interesados en cambiar, en evolucionar dentro de su profesión y dentro de la docencia. Sin embargo, al no contar con los simientes epistemológicos no podían dar un brinco de calidad, pues seguían concibiendo sus múltiples tareas de manera desarticulada.

Al centrar la atención en la propuesta de religar y no reducir que hace el pensamiento complejo y, sobre todo, en la reintroducción del sujeto cognoscente, es cuando encuentro la gran riqueza de los postulados morinianos. Específicamente, en la invitación que nos hace para que, a través de los principios de inteligibilidad, podamos desarrollar otra forma de mirar y comprender el mundo que nos rodea y, de esta manera, incidir en él, como decía Paulo Freire: aprender a leer para leer el mundo y transformarlo.

Una de las grandes carencias que tuvieron los profesores universitarios al momento de participar en el proyecto aula fue, precisamente, que no se les otorgó/compartió una simiente epistémica; aunado a la errónea conceptualización del pensamiento complejo, resultó en un campo árido que, al no comprenderse, no se consideraba aplicable.

Sin embargo, los mismos profesores pudieron conversar, intercambiar puntos de vista y darse cuenta de que los principios dialógico, recursivo y hologramático crean posibilidades de acción diferentes, dando paso a la comprensión misma del ser humano que, finalmente, eso es un profesor.

No obstante, falta mucho por hacer si en verdad queremos que nuestra universidad logre cambios significativos, profundos y unidos al contexto que vivimos.

### **Las tareas**

La Universidad Veracruzana puede y debe ser un elemento generador importante en el estado y en el país, siempre y cuando se abra y mantenga dicha apertura para poder mirar y caminar en la misma dirección que camina la sociedad y el mundo.

No basta con que se anuncien y promuevan reformas educativas, las reformas necesitan una reforma del pensamiento, necesitan bajar a cada calle y a cada cabeza (Morin;1999:97). No hablamos de cambios gatopardescos: cambiar para que nada cambie; necesitamos superar las trampas que toda reforma educativa puede contener, como menciona Fernández Pérez (1994:893):

“nadie combate a un enemigo o una enfermedad del cual no tiene conocimiento”.

Precisamente, para no caer en una trampa, nos aventuramos a proponer algunos ejes de trabajo:

a. Es necesario e imprescindible generar redes de profesores, la soledad del trabajo áulico y la academia deben coexistir en cierto grado. ¿Cuál? El que cada profesor junto a su academia lo decidan. Esto sería la primera constitución de células, la segunda vendría después al crear redes de academias, pero por algo se tiene que empezar y las academias son un buen inicio.

b. El acompañamiento es preciso e ineludible puesto que los profesores que participamos en el proyecto aula no recibimos retroalimentación en ningún momento. Las autoridades, así como los especialistas encargados de los diversos programas, están obligados laboral y éticamente a no dejar solos los proyectos, para eso también ayudan las redes.

c. La generación de redes y el acompañamiento permitirían ir contrarrestando posiciones de seguridad (más vale malo conocido que bueno por conocer) y actitudes basadas en la ley del mínimo esfuerzo, pues los profesores lo saben muy bien: los políticos se turnan, ellos se quedan en las escuelas (Fernández; 2000).

d. Las grandezas y miserias del trabajo docente deben abordarse abiertamente, es impostergable recuperar la humanidad tanto de docentes como de estudiantes, recuperar su *homo sapiens* y *demens*, no dejarlos en el traspasio sino llevarlos a la sala y al comedor para que sean temas de discusión, de compartir.

e. Necesitamos pasar de una didáctica unidimensional a una didáctica articuladora, de relación, transdisciplinaria, que cumpla la misión de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad (Morin, 1999: 106).

f. El contar con un programa de actualización docente que promueva simientes epistémicas que posibiliten prácticas áulicas diferentes y diversas, no domesticadoras, sino críticas, comprometidas y que resignifiquen la profesionalización docente.

Las tareas se multiplican, se bifurcan planteando diversos caminos por recorrer, pues con la educación y con la mar hay que saber navegar, recordando que:

“mi derecho a no cambiar, a no perfeccionarme, acaba donde empieza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro” (Fernández;1994:885).

## **Bibliografía:**

Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1991.

Díaz Barriga, Frida. “Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado” en *Revista Tecnológica y Comunicación Educativas*. Número 4, Julio-Diciembre 2005.

- Fernández Pérez, Miguel. *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. España: Siglo XXI, 1994.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía abreviado*. Argentina: Sudamericana, 2000.
- Inciarte, Esteban. *Ortega y Gasset: una educación para la vida*. México: Caballito SEP, 1986.
- Marina, José Antonio y López Penas, Marisa. *Diccionario de los sentimientos*. España: Anagrama, 2001.
- Montfort Guillén, Francisco. *El deseo vehemente de aprender*. México: Universidad Veracruzana, 2009.
- Morin, E., Motta, R., Ciurana, E. *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa, 2003.
- Motta, Raúl. “¿Qué es el pensamiento complejo y complejidad?” disponible en <http://www.ciuem.info>.
- Naranjo, Claudio. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. España: Editorial La Llave, 2005.
- Roger Ciurana, Emilio. *Introducción al pensamiento complejo de Edgar Morin*. México: Universitaria, Universidad de Guadalajara, 2007.
- Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. España: Anthropos, 1992.
- Zemelman, Hugo y León, Emma. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. España: Anthropos, 1997.
- Zufiarre, Benjamín y Gabari, Ma. Inés. *Didáctica para maestras*. España: Editorial CCS, 2000.