



InterAcción y Perspectiv

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X
D.L. pp 201002Z43506

Julio-Diciembre 2024
Vol. 14 No. 1

Universidad del Zulia
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Investigaciones en Trabajo Social

ENSAYO

**Edgar Morín, Hugo Zemelman y Matthew Lipman: hacia una propuesta
pertinente en materia de docencia universitaria**
DOI:10.5281/zenodo.8319573

Jesús Alfredo, Morales Carrero*

Resumen

En la actualidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje experimentan situaciones desafiantes que demandan la renovación de sus prácticas, convenciones y acciones, en un intento por elevar las posibilidades de apropiación significativa de nuevos saberes; en el caso de quienes participan de la educación universitaria, las exigencias son aún más demandantes, primando el desarrollo de competencias crítico-reflexivas y analíticas que permitan acceder a los complejos entramados de conocimiento que producen las comunidades académicas. En razón de lo expuesto, esta investigación como resultado de una revisión documental, integra las aportaciones de los autores: Edgar Morín, Hugo Zemelman y Matthew Lipman, en torno a una propuesta pertinente en materia de docencia universitaria; procurando mostrar los referentes tangenciales que permitan ampliar las posibilidades para acompañar al estudiante en el proceso de formación para el aprendizaje a lo largo de la vida. En conclusión, el ejercicio de la docencia universitaria con pertinencia, sugiere privilegiar la promoción de habilidades del pensamiento superior que permitan el acceso significativo a las diversas posiciones teóricas-metodológicas que aportan al conocimiento científico, requerimiento que involucra el accionar en torno a la potenciación cognitiva que favorezca el diálogo, el preguntar recurrente, la profundización en el conocimiento y la resignificación, como operaciones mentales en las que encuentra asidero el actuar epistémico, como el eje tangencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: docencia universitaria; competencias crítico-reflexivas; construcción de conocimiento; diálogo significativo; razonamiento.

Abstract

**Edgar Morin, Hugo Zemelman and Matthew Lipman: towards a pertinent
proposal in terms of university teaching**

Currently, the teaching and learning processes experience challenging situations that demand the renewal of their practices, conventions and actions, in an attempt to increase the possibilities of significant appropriation of new knowledge; in the case of those who participate in university education, the requirements are even more demanding, prioritizing the development of critical-reflexive and analytical skills that allow access to the complex frameworks of knowledge produced by academic communities. In view of the above, this research as a result of a documentary review, integrates the contributions of the authors: Edgar Morin, Hugo Zemelman and Matthew Lipman, around a pertinent

proposal in the field of university teaching; trying to show the tangential referents that allow expanding the possibilities to accompany the student in the training process for lifelong learning. In conclusion, the exercise of university teaching with relevance suggests privileging the promotion of higher thinking skills that allow meaningful access to the various theoretical-methodological positions that contribute to scientific knowledge, requirement that involves actions around cognitive empowerment that favors dialogue, recurring questions, deepening knowledge and resignification, as mental operations in which epistemic action finds support, as the tangential axis of teaching processes and learning.

Keywords: university teaching; critical-reflexive skills; knowledge construction; meaningful dialogue; reasoning.

Recibido: 10/05/23 Aceptado: 22/07/2023

* Politólogo y Docente de Psicología General y Orientación Educativa. Investigador Socioeducativo Emérito Universidad de Los Andes, Venezuela. Correo electrónico: lectoescrituraula@gmail.com ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

1.- Introducción

El ejercicio de la docencia en la actualidad, además de proceso complejo dada las circunstancias y demandas que particularizan a quienes ingresan a la universidad, exige esfuerzos asociados con el ensanchamiento de la mente así como el desarrollo del pensamiento de orden superior; en tal sentido, formar para la vida universitaria activa y autónoma constituye un desafío no solo cognitivo sino estratégico que insta al acompañamiento progresivo y sistemático en el que, quien participa de este nivel alcance trascender de lo dado e ir más allá en la búsqueda de vacíos, falencias, inconsistencias en la información que se les ofrece y, a la que se le adjudica el carácter de portadora de la verdad.

Según propone Lipman (1991), enseñar constituye un compromiso con la formación para la vida, que involucra acciones entorno a la promoción de un diálogo cualitativamente superior, en el que el sujeto que aprende logre hilvanar la actuación lógica, analítica y creativa, como habilidades cognitivas que le otorgan profundidad a su proceso de apropiación del conocimiento. Esta profundidad analítica como la denomina Lipman, se entiende no solo como actitud que deba privilegiar la docencia en los niveles iniciales, sino a lo largo del proceso formativo, hasta lograr el diálogo sensible y acucioso que procura la búsqueda de la verdad.

Lo dicho constituye una invitación al desarrollo de habilidades cognitivas que permitan no solo zambullirse en la búsqueda de nuevos significados (Zemelman, 2005), sino en la operatividad del pensamiento para enfrentar las manipulaciones mediante la disposición del razonamiento, a través del cual precisar en los discursos argumentos válidos que conduzcan a la toma de decisiones; de allí, la necesidad de emprender una docencia que privilegie procesos de indagación, en los que el estudiante trascienda de su rol de oyente hasta convertirse en un sujeto activo con la actitud inquieta que le conduzca a constar la información, a cumplimentarla e integrar nuevos aportes que creen el andamiaje para ingresar a contenidos más complejos.

Sortear estas condiciones, en ocasiones difíciles de sobrellevar para el que aprende en la universidad, requiere del accionar docente en torno a la combinación de estilos de pensamiento (Lipman, 1998), que ayuden en la tarea de profundizar en los significados, mediante el juicio crítico-reflexivo que refuerce el proceso de comprender mejor, condición que favorece el ensanchamiento de la mente y el proceder autónomo para interiorizar ideas densas que coadyuven a orquestar la participación de nuevas habilidades cognitivas que permitan la producción de ideas tanto propias como originales.

En correspondencia Zemelman (2005), aporta una premisa valiosa para el ejercicio de la docencia con pertinencia, se trata de la formación crítico-reflexiva de sujetos, cuyas capacidades le impulsen a "ver y pensar realidades inéditas y viables, para lo cual es imprescindible replantear las formas de construir conocimiento; entendiendo que éste debería ser de naturaleza histórica más que teórica, de cara a ampliar los límites de lo posible" (p. 343). Este ensayo como resultado de una revisión documental, integra las aportaciones de los autores: Edgar Morín, Hugo Zemelman y Matthew Lipman, en torno a una propuesta pertinente en materia de docencia universitaria; procurando mostrar los referentes tangenciales que permitan ampliar las posibilidades para acompañar al estudiante en el proceso de formación para el aprendizaje a lo largo de la vida.

2.- Edgar Morín, Hugo Zemelman y Matthew Lipman: hacia una propuesta pertinente en materia de docencia universitaria

Este apartado recoge las aportaciones de tres autores clásicos tanto de la educación como de los estudios sociales, cuya riqueza tanto teórica como práctica, suponen un modo estratégico de transformar realidades complejas; sus coincidencia en torno a la flexibilidad del pensamiento y al sentido crítico, ubican sus ideas referentes importantes a partir de los cuales motivar la reflexión sobre la praxis educativa, dejando ver la necesidad de impulsar la búsqueda de la excelencia cognitiva, capaz de resignificar, establecer conexiones entre entramados teóricos complejos y definir vínculos de complementariedad en lugar de contradicción.

Desde esta perspectiva, la formación de ciudadanos críticos que participen tanto de la vida académica como social, insta a la promoción de actitudes democráticas, en las que cada sujeto se convierta en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, cuya disposición intelectual conduzca a la transformación de su contexto de convivencia inmediato; a través de la escogencia de alternativas idóneas que impulsen procesos decisorios coherentes. Al respecto Lipman (1998), plantea que el sujeto que se forma en la universidad debe proceder competitivamente frente al conocimiento con fines prácticos que involucren el reexaminar lo dicho, la revisión concienzuda de las propias afirmaciones y de la construcción de conclusiones objetivas.

En razón de lo planteado, la docencia universitaria se entiende como una praxis enfocada en el fortalecimiento de la autonomía y la responsabilidad con la potenciación del pensamiento de orden superior, al que se asume como la oportunidad para ir sobre lo incuestionable, lo visto como infalible e irrefutable, como actitudes crítico-reflexivas a

partir de las cuales familiarizar al estudiante con prácticas científicas como la búsqueda de las razones últimas, la ruptura con la repetición y, en su lugar la adopción de la transformación del conocimiento dado, con la finalidad de acercar a quien se forma a la disposición de la razón para producir ideas lógicas, trabajadas con sentido profundo y analítico, así como liberadora de los amarres del conocimiento acumulado (Morales, 2021; Zemelman, 2012).

2.1.- Edgar Morín. Enseñar en tiempos de complejidad

La tarea de enseñar en momentos complejos como los que atraviesa la educación y, la humanidad en general, demanda acciones enfocadas con mayor énfasis hacia el desarrollo consciente de las relaciones que entretejen el mundo, así como de convicciones sólidas, de razones y supuestos necesarios para mejorar los modos de pensar la realidad y los elementos que subyacen, se conectan, interactúan y se transforman. En tal sentido, enseñar en función de los supuestos del pensamiento complejo insta a la revisión de las propias ideas, de los puntos de vista y de las conclusiones emergentes, en un intento por evitar posiciones parciales, monádicas y reduccionistas que conduzcan a la reproducción tanto de prejuicios como de falencias.

Operar en dirección a lograr tales cometidos, implica el redimensionamiento del quehacer activo del docente en torno a determinar la pertinencia de procedimientos, técnicas y contenidos trabajados; esto implica, la reformulación de prácticas que involucren el uso de la indagación deliberativa, contentiva del diálogo enriquecedor que fundado en la unificación de recursos de diversa índole, posibilite la reflexividad, el sentido crítico, meta-cognitivo y autocorrectivo, que permite realizar ajustes recurrentes en función de los requerimientos del medio, de cada contexto, de cada realidad.

En consecuencia, el ejercicio de la docencia desde los planteamientos del pensamiento complejo, implica el acercamiento del estudiante a los entramados teóricos desde una actitud reflexiva, capaz de reiterar que éste aporte evidencias conclusivas derivadas del sentido acucioso, flexible y valorativo del entramado de relaciones que permean el mundo en el que emergen los fenómenos de estudio. Al respecto Morín (2009), deja ver que la necesidad de promover el sentido de apertura hacia el dinamismo que envuelve el mundo, supone un intento por precisar generalizaciones, cuestionar lo evidente o explícito y establecer nexos entre lo sucedido en el pasado, sus contenidos y lo que sucede en la actualidad en una vinculación interactiva de la cual emergen relaciones que requieren ser comprendidas.

Esto sugiere, desde la praxis docente la ruptura con los límites teóricos y epistémicos, mediante el uso de la indagación capaz de extenderse hacia el entendimiento de otros elementos aparentemente distantes e inconexos; pero que sometidos a la reflexión dejan ver la inextricable relación. Lograr estos cometidos, si bien es cierto refiere a la ruptura con los entramados teóricos hegemónicos y totalizantes (Morales, 2022), también sugiere la adopción de actitudes integradoras que propicie la producción de un nuevo discurso que recoja los aportes de otras disciplinas en torno a los fenómenos de estudio propio de campo científico a que el estudiante pertenece o procura afiliarse.

En estos términos, se trata de formar al estudiante para involucrar dentro de su quehacer científico, operaciones vinculadas con la autocrítica que permita tamizar las propias apreciaciones, opiniones y posiciones, evitando la exclusión de aspectos que puestos en relación dejan ver el entretrejo de significados fundamentales para, en función de ello, definir aproximaciones más o menos completas.

Enseñar desde los postulados de la complejidad, plantea también, un esfuerzo por no atarse a enunciados (Morín, 2009), sino más bien, procurar que el estudiante se convierta en un pensador capaz de realizar desde sus propios recorridos teóricos y epistémicos, la deducción de la utilidad de ciertos entramados conceptuales, su potencial para interpretar, analizar y comprender el mundo con apertura a las posibilidades, es decir, evitando la mutilación y sí, en cambio, desvelando los principios subyacentes a los que obedece su funcionamiento, su dinamismo y carácter cambiante.

En otras palabras, se trata de acercar al estudiante al establecimiento de un diálogo con lo complejo desde una actitud integradora, en la que se involucren diversos sentidos y significados, pero, además, las múltiples dimensiones que permean y conforman aquello de lo que procuramos dar cuenta. Desde esta perspectiva, la docencia que pretende la formación de sujetos competentes cognitiva e intelectualmente, debe enfatizar sus acciones en romper con prácticas interpretativas mutilantes, castradoras de elementos tangenciales y tendenciosas al reduccionismo, en cuyo hacer se deja ver la actitud sesgada que no reconoce los fenómenos no solo desde diversos ángulos, sino desde su multi y pluridimensionalidad.

Este sentido de apertura para comprender las diversas aristas y dimensiones que comportan los fenómenos sociales sugiere promover la vocación transdisciplinar, como la manera para descubrir el entramado de relaciones que conforman nuestro entorno y, que se encuentran no solo en interacción sino en transformación recurrente, instando a asumir el compromiso de pensar la experiencia humana, con la finalidad de trascender límites y aventurar a quien se forma en el descubrimiento de posibilidades por conocer (Morín, 2009).

Estos referentes constituyen aportes de singular importancia para el ejercicio de la docencia universitaria, por conducir al estudiante hacia la evitación del pensamiento reduccionista y, por ende, disponer la mente para valorar en sentido amplio la realidad, encarando los elementos oscuros, las ideas vagas y la ausencia de claridad, condiciones que, por lo general, redimensionan la percepción incrementando la sensación de incertidumbre. Frente a este cúmulo de exigencias, la sugerencia de Morín gira en torno al desarrollo del pensamiento articulador de componentes, de dimensiones y aristas, con el propósito de intentar el acercamiento que, mediado por el diálogo significativo y profundo ayude a disipar la actitud simplista o mutilante.

En razón de lo planteado, la docencia universitaria se entiende como una praxis enfocada en reducir el proceder simplista que procura ver el conocimiento desde una posición unidimensional y, por el contrario, insta al estudiante a familiarizarse con "el rendir cuentas sobre las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador" (Morín, 2009: 11). Empezar acciones en esta dirección

demanda suprimir el uso de operaciones cognitivas que separan, fragmentan, dividen y, en cambio, asumir posiciones integradoras, que apunten al establecimiento de vínculos, definiendo estimaciones aproximadas o al menos acercamientos lo más amplios posibles a la realidad, al conocimiento, que den cuenta de las articulaciones subyacentes, reconociendo nexos, lazos implícitos y ocultos, que muestren aspectos no estimados con anterioridad o, aunque planteados no han sido trabajados desde este operar.

Desde esta perspectiva, se trata de enseñar una serie de actividades del pensamiento complejo, que en modo alguno pretende exclusivamente buscar contradicciones y elementos contrapuestos, sino verdades profundas, complementarias, que definan posibilidades para ir más allá de lo evidente, de lo dado, de lo explícito. Esto refiere a una actitud sensible, cuya apertura coadyuve con la integración del complejo tejido de realidades, que no se encuentran en modo alguno estructuradas perfectamente, por lo que demandan el operar del pensamiento en el que procesar lo diverso, las relaciones entre las partes y el todo y viceversa, se conviertan en operaciones mentales integradas al quehacer académico-científico.

Para Morín (2009), formar en tiempos de complejidad sugiere ayudar en la tarea de disponer la mente para "mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico" (p. 17). Este proceder cognitivo procura ver la realidad desde los múltiples elementos, caracteres y componentes, definiendo nexos, sin dejar de ver en estos solo aproximaciones o planteamientos iniciales, muchas veces insuficientes, parciales, que demandan el compromiso intelectual de sustanciar, estimar cualidades y propiedades emergentes para configurar una visión que trascienda a la comprensión de que el todo es más que la suma de sus partes.

En Morín, la enseñanza como proceso asociado con la contemplación desde una actitud abierta, procura instar al abordaje comprensivo desde una perspectiva interdisciplinar que trascienda las fronteras epistémicas, teóricas y metodológicas con el propósito de realizar acercamientos a las situaciones controversiales, complejas y cuyo ritmo acelerado, da lugar a cambios recurrentes que demandan sentido de apertura y la disposición cognitiva para mirar desde diversos ángulos. Lo planteado obliga la referencia a dos procesos importantes para quien se forma en la universidad; por un lado, la promoción de habilidades cognitivas como la síntesis y, por el otro, el abordaje de la realidad desde el uso de la problematización que integra la interdisciplinariedad, en un intento por producir soluciones estratégicas que respondan a las particularidades de cada contexto.

Al respecto Sarramona (2010) en apoyo a lo propuesto por Morín, indica que las cualidades de una realidad sumida en el dinamismo, sugiere un elevado nivel de adaptabilidad para percibir las reacciones, transformaciones y cambios recurrentes que permean tanto los fenómenos como el contexto en el que estos se dan, lo cual indica que el sujeto en formación deberá ser capaz de integrar momentos, situaciones, rasgos y particularidades con la finalidad de evitar reduccionismos, aproximaciones parciales

que dejan a un lado elementos tangenciales de los que depende la comprensión más o menos cercana.

Lo dicho implica dejar a un lado los esquemas cerrados y lineales que procuran ir sobre la deducción de relaciones causales, de efectos, sin prestar especial atención a la correspondencia diversa entre unos y otros, es decir, que una causa puede potenciar la existencia de consecuencias y viceversa; condición que demanda, la adopción de un pensamiento sistémico que permita interpretar y ofrecer posturas más o menos cercanas. Este dinamismo que permea nuestra realidad, exige del docente la adopción de una actitud de apertura al cambio, en la que se promueva el aprender a convivir con lo incierto, con lo mutable de un mundo que no solo cambia, sino que abre nuevas posibilidades para aprender, descubrir e inferir redes de significados.

2.2.- Hugo Zemelman. Transformar y resignificar el conocimiento

Participar de la vida universitaria con compromiso y sentido crítico, exige esfuerzos complejos de quien enseña no solo contenidos, sino procedimientos y actitudes que deben guiar el proceso de aprender. En Zemelman (1994), se precisan algunas actuaciones que el docente universitario deberá asumir en el proceso de guiar a las nuevas generaciones y, se enmarcan en instar al estudiante hacia la búsqueda de significados nuevos en una realidad permeada que, en modo alguno de muestra prístina y sí, en cambio, saturada de sentidos diversos que demandan la disposición del pensamiento, la criticidad y la resignificación para superar los desajustes entre lo que existe como conocimiento acumulado y una realidad que demanda acercamientos comprensivos que sustenten en debate, aporten a su interpretación y amplíe el abanico de posibilidades para operar de manera epistémica.

Por ende, pensar otras realidades demanda de altos niveles de reflexión epistemológica que apuntalen la enseñanza centrada en el acompañamiento que insta no solo a pensar sino a sentir, determinando de este modo "distintos tipos de relaciones que pueden colocar a los sujetos en la emancipación del pensamiento" (Zemelman, 2012: 9). Desde la perspectiva del autor, consolidar la formación de estudiantes comprometidos con el acto de pensar y con la ruptura del encapsulamiento de la inteligencia, se entiende como un cometido casi generalizado de la docencia, que insta a la ruptura de las relaciones verticales y sí, en cambio, al establecimiento de un orden horizontal que abra las puertas al diálogo, a la discusión y a la construcción de realidades que, en principio serán apegadas a lo aportado por el docente, pero que, progresivamente conducirán al desarrollo de criterios propios que aducen al proceder autónomo.

Por esta razón, el ejercicio docente tiene como tarea tangencial involucrar dentro de su praxis la producción de conceptos a partir de la profundización en discursos científicos, manejando ideas y enunciados que al ser integrados le dan sentido a los contenidos con los que se frecuentemente se interactúan; en otras palabras, se trata de organizar la realidad que se tiene frente a sí en unidades más o menos comprensibles, que recojan proposiciones que engarzadas lógicamente y coherentemente no solo aporten a la explicación del mundo y los fenómenos sociales emergentes, sino al compromiso intelectual de

teorizar; lo cual sugiere la potenciación del pensamiento con el propósito resolver el desajuste entre lo que está planteado teóricamente y la realidad dinámica, frente a la cual, se considera necesario la adopción de "una postura, una actitud en la que cada estudiante sea capaz de construirse a sí mismo frente a las circunstancias que desea conocer" (Zemelman, 1994: 4).

Según Zemelman, el sujeto en formación debe integrar en su proceder académico operaciones vinculadas con la capacidad de adecuarse a las circunstancias demandantes, precisando en estas posibilidades para comprender el mundo social; esta actitud vinculada con la racionalidad científica involucra el operar del pensamiento epistémico, que le otorga la autoridad al sujeto para problematizar, así como crear nuevas aportaciones. Esto implica, en muchas ocasiones repensar los puntos de vida propios, actitud a la que debe entenderse como el resultado del distanciamiento reflexivo que conduce a la precisión de nuevas significaciones (Zemelman, 1994).

Dicho de otra manera, la docencia universitaria debe privilegiar el desarrollo de habilidades del pensamiento que motiven el interés por preguntarse sobre lo que sucede en su entorno, en su disciplina, en el conocimiento con el que interactúa; con la finalidad de insertarlo en el manejo de prácticas inherentes a la cultura académica, entre las que se mencionan "la capacidad para explicar comprensivamente la realidad, agudizar el pensamiento para favorecer la exquisitez intelectual, procurar acercamientos complejos y, ordenar la experiencia sin desfigurar ni mutilar aquello de lo que procura dar cuenta" (Zemelman, 2015: 346).

Desde la perspectiva del autor, impulsar el aprendizaje pertinente en la universidad demanda la flexibilidad mental para enfrentar los discursos cerrados, mediante el diálogo recurrente y el preguntar constante, operaciones a través de las cuales deducir nuevas significaciones que permitan comprender las intencionalidades de los textos científicos y la de sus autores. Esta disposición intelectual supone la actitud activa para participar de las discusiones actuales valiéndose de afirmaciones sólidamente sustentadas en las que se evidencie el proceder epistémico capaz de producir, organizar y otorgarle sentido a la experiencia a lo subyacente.

Según Zemelman (1994), privilegiar este modo de pensar constituye un desafío consistente en construir apreciaciones propias, asumiendo el distanciamiento del conocimiento que permita desde la reflexividad "ir en contra de sus propias verdades, lo que significa no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenido definido, sino procurar nuevas significaciones" (p. 5). Esto constituye una invitación al proceder riguroso, en el que la criticidad permita trascender la aparente coherencia, organización lógica y supuesta credibilidad, condiciones que, por darle cobijo de verdad, reducen en ocasiones toda posibilidad de valorar el subyacente potencial falaz, que al ser desentrañado permite desestimar supuestos histórica y teóricamente asumidos como ciertos.

De allí, la necesidad de promover el uso de la criticidad como una competencia intelectual que permite sortear los elementos teóricos inteligibles y oscuros, pero además, como una manera de sortear lo desconocido, lo incierto, pero también los

discursos hegemónicos que procuran erigirse como respuestas monádicas, parciales e incompletas, en los que se aprecia una organización acrítica que al ser sometida a valoración reflexiva, deja por sentada su incapacidad para responder a las demandas interpretativas de un mundo que cambia, se transforma y muta (Zemelman, 2005).

Desde esta perspectiva, la promoción de la criticidad como competencia aliada a las actividades de enseñanza, permite ir más allá, en la búsqueda de planteamientos renovados mediante la resignificación, que plantea, entre otros desafíos romper con los esquemas teóricos férreos para convertirse en sujeto activo, con la disposición cognitiva y académica para “pensar las propias circunstancias, no dese lo teórico, ni ideológico, sino desde lo epistémico” (Zemelman, 2005: 13). Esto supone, abrir la mente para salir de los entramados teóricos que conforman el conocimiento acumulado y, adoptar una postura que no solo se mueve en determinar lo verdadero de lo falso, sino en reconocer elementos nunca antes trabajados, que al ser recuperados y revisados con detenimiento y rigurosidad dan lugar a nuevos significados, en función de los cuales repensar la realidad.

En Zemelman se precisan actitudes asociadas con la docencia universitaria que giran en torno a la promoción del pensamiento cuestionador cuya dirección valórica posibilita la construcción de realidades; el manejo de encuentros que privilegien el preguntar y el repreguntar, con la finalidad de revisar el pensamiento del estudiante, pero, además, de familiarizarlo con la necesidad de otorgarle sustento a las ideas propias, en las cuales deducir aspectos inconsistentes. Para el autor, la interacción con el mundo requiere ubicar al estudiante en el compromiso de elaborar interrogantes que conduzcan a niveles diferentes de profundización tanto en el contexto con el que se interactúa como con el conocimiento con el que se dialoga; este preguntar permite la apertura a un mundo de posibilidades, que procura trascender los discursos altamente organizados, infiriendo elementos teóricos e ideológicos.

Esto refiere a un proceder académico-intelectual cuyo sentido operativo va más allá de lo evidente, de lo dado, de lo expuesto literalmente, determinando el carácter limitado de la información, sus propósitos y su potencial epistémico, a partir del cual realizar nuevas construcciones teóricas que integren tanto la multidimensionalidad de la realidad, como las circunstancias que la envuelven, en un intento por identificar situaciones que sometidas a la problematización derive en la comprensión profunda de su dinámica funcional específica, de sus componentes y de la interacción entre estos.

En Zemelman (2015), la formación del estudiante universitario debe apuntar hacia dos dimensiones importantes, por un lado el fortalecimiento de la capacidad para pensar por sí mismo y, la potenciación de su competencia crítica que invita al uso del conocimiento para fines prácticos y transformacionales de su propio contexto; de allí, que conocer en profundidad las razones últimas que explican los fenómenos propios de su disciplina requiera “saber leer la realidad, lo que implica comprender desde adentro; esto refiere a la lectura como un instrumento para llegar a ese conocimiento” (Zemelman, 2012:11).

Esta postura frente al uso de la lectura como el proceso al servicio de la revisión histórica en profundidad, requiere acciones pedagógicas que impulsen en el sujeto “la capacidad crítica, que unida a la capacidad de acción, se traduce en una actitud orientada a encontrar posibilidades; criticar no es solo confrontación, sino la lectura de lo potencial” (Zemelman, 2012:11). Estos ideales procuran formar estudiantes cuya autonomía le dé prosecución a propósitos más ambiciosos, que abran caminos para la búsqueda de nuevos sentidos, construir y reconstruir certezas propias y zambullirse en la densidad del conocimiento mediante la reflexión que, a su vez, nos permita romper con los límites establecidos y, en muchos casos impuestos a los que se le adjudica el condicionamiento de los modos de pensar.

En tal sentido, formar universitarios con el compromiso intelectual y académico demanda según Zemelman, el desarrollo de competencias valorativas que revisen con rigurosidad el conocimiento, detectando posibles inconsistencias y lógicas hegemónicas, frente a las cuales, la salida desde la docencia debe enfocarse en “enseñar a pensar, lo cual supone, construir lógicas de razonamiento que permitan pensar que hay otros modos de ser, es decir, de pensar, de sentir, de hacer. Otros modos de nombrar la realidad, como posibilidad de creación de lo nuevo” (Zemelman, 2012:12).

En síntesis, los aportes de Zemelman a la docencia universitaria sugieren un cambio en el quehacer académico, científico e investigativo, pues sugiere la ruptura con posiciones radicales e inflexibles que imposibilitan la comprensión reflexiva de la realidad, para adoptar una actitud que acuciosa que procura abordar los temas pendientes, los vacíos que permean el conocimiento, la revisión de las inconsistencias y la estimación de las contradicciones como una manera de enriquecer las discusiones en torno a los fenómenos propias de cada disciplina; esto exige la familiarización con procesos intelectuales complejos como la apropiación e integración de elementos teóricos que, puestos en relación propicien la emergencia de competencias trascendentales para el estudiante tales como: el operar epistémico y la construcción analítica que, como resultado del cuestionamiento y de la trascendencia de los límites disciplinares, permiten enfrentar comprensivamente los problemas científicos.

2.3.- Matthew Lipman. El desarrollo del pensamiento de orden superior

La psicología cognitiva ha enfocado sus esfuerzos en potenciar el desarrollo del pensamiento y de las habilidades de orden superior. Su énfasis en el ensanchamiento de la mente, ha motivado la necesidad de transformar los programas curriculares en instrumentos para impulsar capacidades relacionadas con la disposición operativa del pensamiento y la inteligencia para resolver problemas complejos de la cotidianidad, así como precisar en la información con la que se interactúa, argumentos falaces e inconsistentes que sometidos a la valoración rigurosa y al razonamiento, dan paso a la apropiación de lo creíble, lo comprobable y lo veraz.

Los aportes de Lipman a los procesos educativos en general gozan de pertinencia en la actualidad, entre otras razones, por el énfasis en el desarrollo del pensamiento de orden superior, al que se le adjudica el potencial para operativizar habilidades vinculadas con el razonamiento, la investigación y la profundización que procura la búsqueda de

razones últimas. Esto como fundamento de la docencia universitaria, representan procesos que permiten revisar el conocimiento que poseemos como punto de partida para trascender a nuevas ideas, más complejas y elaboradas, así como asumir desde una postura responsable la tarea de descubrir en los grandes entramados teóricos aportaciones que ayuden en la ampliación interpretativa de la realidad.

Esto supone, la disposición del razonamiento como la habilidad cognitiva que procura buscar en el conocimiento las razones últimas, los elementos conclusivos y las premisas sobre las que se sustentan las afirmaciones científicas; esto desde la praxis docente constituye un proceso tangencial que familiariza al estudiante con la necesidad de estimar dentro de su proceder intelectual la valoración crítica de la información con la que interactúa, procurando determinar su credibilidad y validez, pero además, y como competencia asociada con la reflexividad, la fundamentación de sus propias afirmaciones en planteamientos pensados con rigurosidad y sentido acucioso.

En Lipman (1998), enseñar con pertinencia sugiere el acompañamiento del estudiante en el proceso de descubrir lo nuevo, mediante el despliegue del pensamiento inferencial, al que se le adjudica el potencial para ir tras lo subyacente, lo que no se muestra a simple vista en el conocimiento que producen las comunidades académicas, en un intento por ampliar su visión del mundo, del objeto de estudio y, por ende, contribuir con el ensanchamiento de la mente, que le permita al estudiante acceder a entramados más complejos.

En tal sentido, motivar el diálogo con el saber y con el mundo que nos rodea, aunado a revestir de vitalidad tanto la enseñanza como el aprendizaje, potencia la eficacia cognitiva, condición que permite darle orden, estructura y significado a las unidades de información científica y la derivada de la experiencia. Para Lipman, la docencia universitaria debe conducir a la construcción de redes de significados que le permitan al sujeto manejar otras habilidades importantes como la conceptualización, la definición, la descripción y la narración, las cuales toman sentido en la praxis al momento de articular de manera lógica y coherente la complejidad que permea el conocimiento.

Ejercer la docencia con efectividad, plantea la creación de espacios para la participación, en los que cada sujeto logre esgrimir afirmaciones, elaborar preguntas y posicionarse frente al saber valiéndose de criterios, que le permitan revisar con rigurosidad lo que proponen los autores. Desde esta perspectiva, la docencia según Lipman debe privilegiar el desarrollo de actitudes crítico-reflexivas que le permitan a quien se forma afrontar las intenciones de manipulación que permean los textos de consulta obligatoria (Lipman, Sharp, y Oscanya, 1992).

Formar para el logro de tales cometidos demanda acciones estratégicas de enseñanza que privilegien el análisis conceptual como requerimiento para lograr la comprensión significativa que unida al operar del pensamiento integrador le permite establecer puentes de encuentro entre autores, ideas, perspectivas teóricas y posiciones epistémicas, en un intento por favorecer la construcción flexible de planteamientos nuevos, actitud estrechamente vinculada con la autonomía y las habilidades de orden superior, entre las que se precisa la creatividad y el juicio crítico (Lipman, 1998).

Con respecto al pensamiento de orden superior, Lipman indica que constituye un cometido de la educación, pues involucra el pensamiento creativo que supone la disposición de la mente para innovar o generar nuevas formas de resolver situaciones complejas y, el pensamiento crítico que además de motivar el modo anterior de pensar, también conduce a la revisión del conocimiento en un intento por precisar el origen de su validez.

Este pensamiento de orden superior también se entiende como el responsable de orientar al estudiante en la búsqueda de las últimas razones, por lo que su proceder involucra actividades de la mente asociadas con la precisión de inconsistencias, del carácter incompleto, como condiciones que demandan "ir más allá de la información procesada, trascendiendo lo parcial, lo fragmentario y lo problemático, hasta lograr completar y resolver lo inconcluso" (Lipman, 1998: 118). Esta búsqueda de lo inacabado, refiere también al operar del pensamiento crítico que insta al desarrollo de competencias investigativas, a las que según el autor se deben privilegiar en los procesos de enseñanza, con la finalidad de motivar el descubrimiento, la capacidad para gestionar actividades de revisión y consulta que le permitan dialogar significativamente dentro de su propio campo disciplinar.

En razón de lo expuesto, la docencia universitaria como praxis al servicio de la formación autónoma con sustento en el desarrollo del pensamiento de orden superior, debe cimentar sus bases en la creación de escenarios para la indagación o, como lo denomina Lipman comunidades de investigación, en las que el estudiante dialogue por sí mismo con el saber, elabore hipótesis, descubra paradojas e inconsistencias y se pregunte constantemente, hasta lograr que emerja la voz propia como sujeto pensante, cuya capacidad analítica le permita dialogar con suficiente profundidad en el conocimiento generado desde las comunidades científicas a las que en un futuro se afiliará.

En Lipman se logran precisar aportaciones importantes a la docencia universitaria, entre las que se mencionan, el uso del razonamiento como una operación mental que resulta de la interacción, la discusión y el diálogo entre los integrantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que da lugar a la co-construcción de conceptos, a la identificación de inferencias, a la búsqueda de buenas razones y a la deducción de contradicciones en los planteamientos trabajados en clase y en los contenidos consultados. En tal sentido, detectar supuestos subyacentes como denomina Lipman a las ideas implícitas, refiere al operar minucioso del pensamiento que pretende deducir lo que se encuentra oculto.

A esto se adiciona, la promoción del cuestionamiento permanente que conduce a objetar, revisar y valorar el conocimiento desde la actitud rigurosa que demanda el contraste con otras posiciones epistémicas, en las cuales identificar relaciones, puntos de encuentro y posibilidades para establecer divergencias, así como similitudes. Estas habilidades del pensamiento superior conducen a la deliberación, al diálogo cuidadoso con el saber, del que emergen planteamientos organizados lógicamente y coherentemente, permitiendo que el estudiante logre categorizar planteamientos de manera sistemática

y ordenada, en un intento por dar cuenta de lo que esgrimen los autores, de su propia visión del mundo y de la postura que defienden (Lipman, 1998).

Esto implica ir sobre lo subyacente, sobre lo implícito con la intencionalidad de precisar otras voces en los planteamientos y las posiciones ideológicas compartidas, criticadas, asumidas y refutadas por los autores. Por esta razón, la docencia en Lipman se entiende como un proceso que procura fortalecer la sensibilidad del estudiante en lo referente a la valoración crítica de lo que sucede en su contexto, de lo que permea los textos y de lo que se discute en las sesiones de clase, impulsando de esta manera la actitud tanto activa como reflexiva que posibilite no solo la identificación de buenos argumentos, sino el uso de estos para sustentar las opiniones propias.

Lo dicho obliga la referencia a una propuesta tangencial a la que Lipman le otorga especial atención, se trata de la construcción de comunidades de investigación, en las que una vez insertado el estudiante asuma el rol de profundizar en el conocimiento, precisar razones y procurar la búsqueda de planteamientos sólidos que, le aporten a la sustanciación de las afirmaciones propias; este proceder le suma a la docencia la pertinencia necesaria, pues en este nivel se procura que el estudiante alcance no solo la consulta de fuentes confiables y fidedignas, sino el contraste entre opiniones con el propósito de deducir la validez de sus premisas, actitud que le permite apoyar sus razonamientos de manera responsable.

Proceder en esta dirección involucra el accionar comprometido del docente en torno a la creación de situaciones hipotéticas, que insten al estudiante a pensar y repensar valiéndose de la valoración analítica, como el proceso que favorece la operatividad de otras habilidades del pensamiento como lo son: la imaginación de contextos, procesos o situaciones, el análisis y la estimación crítica de alternativas y, la disposición para predecir o antelar posibles consecuencias (Lipman, 1998).

Estas habilidades propias del pensamiento de orden superior, requieren de la creación de espacios democráticos, abiertos, participativos y flexibles, en los que se privilegie la manifestación de opiniones y la libre manifestación de posiciones a partir de las cuales motivar que el estudiante asuma con responsabilidad y como actitud intelectual la detección de incongruencias, así como de contradicciones en lo que se trabaja como contenidos académicos. En palabras de Lipman (1998), esto sugiere convertir la sesión de clase en un escenario para el diálogo que conduzca a la precisión de alternativas que permitan ajustar o enriquecer la comprensión de la realidad.

En estas condiciones, es posible que emerja la disposición para objetar los enunciados y construir nuevos argumentos; en otras palabras, se trata de operar en atención a las habilidades del pensamiento lógico, que facilite "pensar de manera más correcta, detectar errores en los razonamientos con los que interactuamos" (Lipman, 1998: 146). En tal sentido, la vida universitaria debe privilegiar la discusión en términos respetuosos, hasta lograr que el estudiante aprenda a sustanciar sus ideas, a apoyar sus argumentos y las opiniones personales con referentes teóricos producto de su competencia para indagar en la búsqueda de razones con solvencia científica.

Dicho de otra manera, es en el ambiente de apertura en el que el estudiante logra actuaciones oportunas, que refieren a su compromiso con el aprendizaje de ideas nuevas que, sustentadas en evidencias refuerzan el fortalecimiento de otras actitudes científicas, como la formulación de criterios desde los cuales precisar en las fuentes de consulta los elementos confiables, creíbles que le otorguen fuerza sus posiciones epistémicas. Es en este proceder que, acompañado con la cooperación como valor tangencial, que se logran establecer procesos importantes para el que se forma en la universidad, se trata de la disposición cognitiva para elaborar conceptos, definiciones y categorizaciones que, puestas en relación, permiten el establecimiento de puntos de encuentro y diferenciación.

Cooperar es pues, un requerimiento que junto al acompañamiento dan lugar a un mundo de posibilidades (Lipman, 1998), entre las que se precisa la transferencia del conocimiento teórico a la resolución de situaciones prácticas, como resultado de interacciones significativas derivadas de pertenencia a las denominadas comunidades de diálogo. De allí que, para el autor, los procesos de relacionamiento estudiante-docente estén sustentados en una habilidad fundamental del pensamiento crítico, se trata de la disposición para escuchar con atención "lo que implica tratar de entender lo que se está diciendo y comparado con lo que pienso, decidir si estoy de acuerdo o no" (p. 42).

Para Lipman, el docente comprometido con el aprendizaje de quienes tiene a su cargo, debe girar en torno a la praxis de ciertos requerimientos: en primer lugar, debe promover el diálogo como un proceso permanente que propicia la expresión de ideas, la co-construcción de definiciones y, en segundo lugar, posibilita que el otro "explique su punto de vista y después de escuchar con atención y respeto, hacer una crítica si se considera necesario" (p. 42). Es en estas condiciones, en las que es posible que se deduzcan diversas maneras de concebir, pensar y representar el mundo; esto desde la formación para la ciudadanía global, permite el desarrollo de la denominada imaginación moral que juega un papel importante en la tarea de ubicarse no solo en el lugar del otro, sino comprender las particularidades y, de este modo, lograr el proceder empático.

De allí, una serie de pautas de trabajo docente asociado con el manejo de actividades grupales que les permitan a los estudiantes descubrir habilidades relacionadas con la búsqueda de lo significativo, proceso que demanda el acompañamiento como el proceso que favorece el operar racional y creativo, requerimientos tangenciales que unidos a la reflexión da lugar al saber reflexionado, pensado con rigurosidad y motivador de ideas originales. Esto refiere a dos actuaciones del docente universitario: por un lado, la atención individualizada que contribuye con la precisión del propio ritmo de trabajo, las competencias y potencialidades que requieren ser mejoradas y, el descubrimiento de destrezas vinculadas con el aprendizaje; y, por el otro, el uso del aprendizaje cooperativo que pretende fomentar el aprendizaje desde la reciprocidad, en la que cada sujeto aporte a la resolución de problemas complejos (Lipman, 1998).

Algunas actitudes que debe integrarse al ejercicio de la docencia, refieren al compromiso en áreas específicas que redundan en el enseñar a pensar, para lo cual se requiere la consolidación de los siguientes aspectos:

- a) El uso de la explicación desde diversos enfoques y aristas, posibilitando el descubrimiento de los múltiples aspectos y miradas que se pueden apreciar de un mismo fenómeno.
- b) La promoción de la motivación hacia el manejo de contenidos, lo cual involucra operaciones cognitivas importantes como: transferir su utilidad a la realidad mediante procesos aplicativos, la reelaboración y la integración de información, la construcción de conclusiones.
- c) La precisión de objetivos claros, alcanzables y comprensibles, que le permitan al estudiante darle prosecución por sí mismos a las asignaciones.
- d) El manejo de preguntas sobre lo pensado y expresado por los estudiantes, en un diálogo constante consigo mismos y con sus pares, así como la familiarización con el cuestionamiento de sus propias respuestas.
- e) El planteamiento de situaciones hipotéticas que al ser discutidas permitan la detección de soluciones consensuadas.
- f) La integración del pensamiento analítico como el modo de pensamiento que permite la fragmentación en dimensiones más o menos comprensibles, que luego puestas en relación den lugar a nuevas apreciaciones.
- g) La promoción de la problematización permanente, como una habilidad cognitiva crítico-reflexiva que permite precisar causas, efectos, elementos subyacentes y posibles aspectos sobre los cuales operar desde la indagación.

Para Lipman (1998), la relación entre el estudiante y el docente depende en modo determinante de procesos comunicativos motivados por la didáctica interpersonal cotidiana, a la que se entiende como el vehículo para motivar el diálogo ameno que permita el ejercicio pleno de operaciones mentales e intelectuales como la argumentación, el uso de las deliberaciones, el intercambio dialógico que conduzca a quien aprende a asumir el pensar por sí mismo, a "defender su pensamiento, construir, rechazar, modificar, hasta hallar su propia forma de hacer, decir o actuar, que es descubrir su propia creatividad" (p. 55).

Estas actitudes intelectuales refieren a la combinación de la racionalidad, la creatividad y el compromiso para gestionar al propio ritmo la información, impulsando la construcción de conceptos mediante el rastreo de aspectos, cualidades y características del objeto de estudio, permitiendo de este modo, que el estudiante logre integrarse al campo disciplinar, accionando en pro de apropiarse de lenguaje, de terminología, de contenidos que organizados y categorizados en forma coherente y lógica amplíen los esquemas mentales.

3.- Conclusiones

El ejercicio docente con pertinencia y, en correspondencia con las necesidades inherentes al ser y al hacer, debe enfocar sus esfuerzos en motivar la trascendencia de lo dado hacia el desarrollo de un elevado nivel de compromiso que apunte el proceder autónomo en operaciones asociadas con el conocer, dialogar con las circunstancias y

accionar en pro de transferir el conocimiento del que el estudiante se ha apropiado a la construcción de soluciones reales y factibles que redimensionen las posibilidades para continuar su proceso formativo; de allí, la importancia de fortalecer el manejo de habilidades vinculadas con la indagación, como requerimiento para ampliar su mirada científica y, además, asumir la flexibilidad de pensamiento para comprender desde las diversas perspectivas que permean los fenómenos de estudio.

La transformación y potenciación del pensamiento constituyen procesos ampliamente reconocidos por la docencia en todos los niveles; en consecuencia, la creación de condiciones en las que el participante de los procesos educativos alcance el sentido de apertura hacia lo universal, lo trascendental, lo verdadero y lo necesario, dejando a un lado las apreciaciones absolutistas que, aunado a dejar ver la carencia del sentido crítico, también imposibilitan el afloramiento de habilidades vinculadas con la construcción de grandes argumentos que sustancian el conocimiento, así como la capacidad para enfrentarse al mundo.

Desde esta perspectiva, la docencia universitaria debe privilegiar el desarrollo de operaciones cognitivas que le ayuden al sujeto a asumir con responsabilidad procesos decisorios no solo acertados sino congruentes; esto plantea como desafío, potenciar el pensamiento lógico que a su vez, coadyuve con el procesamiento de información y la organización correcta de nuevos planteamientos que den paso a la conceptualización, al establecimiento de categorías y al proceder intelectual a partir del uso de criterios que apuntalen tanto la comprensión del mundo como la determinación de lo verdadero, de lo creíble y, por consiguiente, la deducción de lo falaz, que pudiera conducir a interpretaciones erróneas.

Lo dicho refiere al uso del pensamiento en su modo crítico de operar, al que se asume como el diálogo acucioso que procura zambullirse en la búsqueda de razonamientos consistentes como resultado del cuestionamiento y de la objeción permanente que, no solo le otorgue fundamentos sólidos a las posiciones personales sino que dejen ver el espíritu reflexivo del que depende la construcción de conocimiento científico; Esto refiere al pensamiento autónomo como cometido de la educación, que procura el desarrollo de la responsabilidad en el proceder individual y colectivo. Lograr estas actitudes supone en esfuerzos docentes en torno a la potenciación del pensamiento de orden superior que inste al proceder tanto racional como creativo, en el que el estudiante exprese sus propias apreciaciones e ideas, en condiciones de libertad.

En resumen, la docencia universitaria que procura responder a las exigencias particulares de una realidad movilizadora por el cambio recurrente, debe involucrar el operar crítico-reflexivo e interdisciplinar, como requerimientos para instar a quien se forma a trascender los límites de lo dado, de las afirmaciones que procuran erigirse como verdades irrefutables y entramados acabados, cuyo verdadero sentido consiste en conducir a la reproducción y no a la resignificación. Enseñar en pro de consolidar estos cometidos, demanda del docente un amplio sentido de apertura para eliminar las barreras impuestas por las disciplinas científicas, en un intento por lograr desde una perspectiva integradora y sistémica, la apropiación, comprensión e interacción con la

realidad, procurando la búsqueda de información convincente, cierta y válida a partir de la cual producir aportaciones sólidas.

Referencias bibliográficas

- Lipman, M, Sharp, A., Y Oscanya, F. (1992). **La filosofía en el aula**. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). **Pensamiento complejo y educación**. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M y Gozard, A. (2001). **Poner en orden nuestros pensamientos**. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Morales, J. (2021). Lectura crítica e investigación. Aportaciones de Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad. Revista **Latinoamericana de Difusión Científica**, Vol. 4, No. 6, 94-121.
- Morín, E. (2009). **Introducción al pensamiento complejo**. México: Editorial Gedisa.
- Sarramona, J. (2010). **Desafíos de la escuela en el siglo XXI**. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Zemelman, H. (1994). **Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas**. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C.
- Zemelman, H. (2005). **Voluntad de conocer**. Anthropos.
- Zemelman, H. (2012). **Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico**. México: Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (2015). Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro. Revista **El Agora** USB, 15(2), 343-362. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-462691>