

## LA COMUNICACIÓN: ELEMENTO VITAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO COMPLEJO

Saavedra Fernández, Luz Yaneth <sup>1</sup>

### RESUMEN

*En el presente trabajo se desarrolla una reflexión acerca de la importancia de la comunicación en la generación y apropiación de un pensamiento crítico y complejo. Para ello se definen conceptos básicos y se amplían argumentos e ideas en las que se establece una relación dinámica entre comunicación y dialogicidad. Finalmente, se plantean algunas orientaciones para el trabajo de aula y el papel que tiene el docente como creador de prácticas educativas mediadas por la dialogicidad para el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo.*

*Palabras claves: Comunicación, dialogicidad.*

### ABSTRACT

*In this paper develops reflection about the importance of communication in the generation and appropriation of a complex and critical thinking. These basics concepts are defined and arguments and ideas in a dialogic relationship between communication- dialogicality expand. Finally, some guidelines for classroom work and the role of the teacher as creator of educational practices mediated dialogicality, for the development of a complex critical thinking and pose.*

*Key Words: Communication, dialogicality.*

---

<sup>1</sup> Multiversidad Mundo Real Edgar Morin yuyisaa@hotmail.com

## 1. Introducción

La crítica situación que vive en la actualidad nuestro lugar planetario, nos hace ver con preocupación que es necesaria una visión que permita llevar a la humanidad a tiempos mejores, a través de una educación reformada y reforzada de ética, tal vez distinta o, al menos, mejor vivida, y una diversidad mejor asumida por todos nosotros. Como lo afirma el director general de la Unesco en el prefacio de "Los Siete Saberes de la Educación del Futuro" del texto de Edgar Morin: "Los términos que deben movilizar nuestra conciencia debe ser la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural, para constituirlos como los pilares claves de este mundo" (Morin, 2001)

Al respecto, en el desarrollo de este texto se ponen en evidencia dos ópticas fundamentales: una que considera el desarrollo que corresponde a la permanente construcción del conocimiento a través de variadas formas de comunicación y otra que pone de manifiesto la responsabilidad que tienen los Estados Contemporáneos en la formulación de sus programas educativos, contextualizados a su escenario social. Ambas ópticas, constituyen diversos elementos que hacen posible, un pensamiento más social, ajustado a las necesidades de los sujetos y sobre todo, con criterios de transformación cultural.

La dialogicidad y su relación más amplia con la comunicación, dirige el análisis de este texto hacia senderos que integran a lado y lado de él, criterios y concepciones de un diálogo generador de nuevas transformaciones en el conocimiento. La movilización por este camino se traduce en construcciones que van aportando miradas importantes para considerar la comunicación como el generador de posibilidades en el pensamiento.

De esta forma, se pretende plasmar algunas estructuras comunicativas que propicien el acercamiento a los conocimientos, reconociendo sus formas, sus expresiones y su carácter transformador en la sociedad. Los conocimientos impartidos en la escuela deben de aprehenderse de forma sencilla, reconociendo en ellos, su desarrollo holístico y considerando que deben ser transformados, modificados y consolidados en nuevas maneras de comprenderlo y construirlo.

## 2. Objetivos

### 2.1. *Objetivo general*

- Interrelacionar la comunicación y la dialogicidad en la práctica pedagógica, para el desarrollo del pensamiento crítico complejo.

## **2.2. Objetivos específicos**

- Re-significar el ejercicio del diálogo y la comunicación para que los estudiantes tengan una participación activa en la construcción del conocimiento.
- Brindar a los estudiantes mayores recursos lingüísticos a través de diferentes actividades para que logren expresar críticamente sus ideas y pensamientos.

## **3. Aspectos metodológicos**

En el desarrollo metodológico de esta investigación, se pretende hacer una re-significación de la práctica educativa a través de la comunicación mediada o interrelacionada con la dialogicidad, principio tomado de Pablo Freire, el cual plantea la necesidad de que las prácticas de aula abandonen los monólogos y se conviertan en espacios equitativos para la participación y la construcción del conocimiento. Por lo tanto, se desarrolla una metodología activa, participativa, colaborativa, cooperativa, por grupos e individual.

De igual forma, dentro de las metodologías verbales se tuvo en cuenta los debates, la conferencia, la lectura dirigida y la solución de problemas, con el fin de extraer las estructuras orales, semánticas y pragmáticas, de manera que la articulación de las mismas, genere un espacio para la socialización del conocimiento. Una socialización que integre el carácter formal y natural de los conocimientos.

Cabe resaltar que la comunicación, el diálogo y la expresión verbal constituyen la materia prima en la metodología de esta investigación y el uso de estos elementos llevará al aula de clase discursos con significado, discursos que despierten el interés de los estudiantes y les permitan vincularse al tema y empezar solidaria y equitativamente a construir conocimientos desde sus propias experiencias, con su propia lectura de mundo y por medio de los recursos lingüísticos de los que se vaya apropiando según su medio.

En esta investigación no se desarrolla una metodología única, ya que se tiene presente el hecho de que todos en el aula de clase son diferentes en cuanto a ritmos y estilos de aprendizaje, lo que empuja a la implementación de propuestas innovadoras que le devuelvan el interés a los estudiantes por la clase y por convertirse en constructores de sus propios conocimientos.

#### 4. Aspectos teóricos-conceptuales

La preocupación que surge entorno a la comunicación de los conocimientos producto del constructo social, cultural y científico, parte de la confusión emergente la cual devela la distancia existente entre las formulaciones formales y las organizaciones de los desarrollos subjetivos.

En el primer caso, hay una relación muy estrecha con el empleo de reglas de construcción sintáctica y las condiciones fundamentales que propician la acomodación de los signos para la comprensión del conocimiento a expresar. Por su parte, en el segundo de los casos, la preocupación se centra también en las dinámicas propias de la cotidianidad, de las situaciones humanas y de la comunicación cognoscitiva que tienen lugar en el desarrollo del pensamiento.

En esta vía, es necesario revisar los aspectos fundamentales de la comunicación relativos a la interacción social, y que se antojan neurálgicos en la intervención de las interacciones sociales. Inicialmente es necesario mostrar el papel que juegan las interrelaciones que los sujetos tienen con el conocimiento, generando a la vez, sus propias interrelaciones con otros sujetos que efectúan las mismas actividades cognitivas, pero con diversidad en los modos de proceder.

En la revisión de esta diversidad y con fines de un análisis comunicativo más amplio, Freire deja observar que no solo desde la escritura se puede ver lo escrito. En este mismo sentido, no puede supeditarse el conocimiento a la aprehensión de él, a una mirada única de los procesos de adquisición. Por el contrario: “existen múltiples escrituras cada una de las cuales poseen diversos códigos que es necesario aprender a leer”. En esta perspectiva, el conocimiento presente solo en formulaciones especializadas o en miradas no brinda cabida a explicaciones fuera del contexto, pues reducen a cualquier conocimiento, en conocimiento totalizante.

Las conceptualizaciones tienen una etapa en donde las organizaciones mentales se efectúan en un plano de esquemas abstractos. Pareciera que la simbolización de ese conocimiento construido es posterior y que su aceptación se da desde allí. La historia nos da ejemplos de esta problemática, como en el caso de los elementos de Euclides, que sólo hasta el esplendor de los califatos en España, en el paralelismo de un oscurantismo propiciado por la edad media, pudo conocerse a través de la magia de las representaciones. Esta retrospectiva es solo un ejemplo de tantos, en donde el hombre ha tenido que convenir socialmente, modos, maneras, expresiones, marcas, entre otros acuerdos de tipo comunicativo.

De igual manera, estos sistemas de conceptos encapsulan tanto el conocimiento en estructuras rígidas, que neutralizan cualquier influencia venida desde afuera o desde los patrones de otros sistemas. Surge así un impedimento para aceptar otras corrientes modificadoras, que flexibilice los saberes, y que sus transformaciones brinden nuevas posibilidades de mejorar diversas cuestiones problematizadoras. Es en este sentido

que se pregunta: “¿qué sabrán los niños sobre correspondencias entre letras y sonidos?, ¿qué sabrán acerca de los distintos géneros literarios, qué entenderán de un texto, cómo interpretarán un letrado, antes de aprender a leer convencionalmente?, y ¿cómo compararán entre escrituras producidas por ellos, es decir, interpretan el escribir como un conocimiento que incluye tanto un saber formal como instrumental? En ningún momento parece asumir que el saber instrumental, sea un requisito previo para el saber formal”. Pero a pesar de dichas resistencias, se convierte en necesidad inmediata, fortalecer el pensamiento crítico complejo mediante las interrelaciones de la dialogicidad y la comunicación, elementos claves para un proceso de transformación mediado por la complejidad.

Basta con ver en la escuela los conocimientos impartidos mediante diversas planeaciones. Estos conocimientos se muestran bajo formas diferentes y los discursos que los definen cada vez tienen nuevos elementos caracterizadores. Así por ejemplo, todos aquellos objetos de estudio relativos a las ciencias, a las matemáticas y a los demás campos formales, tienen un manejo muy específico y en cierta forma, muy rígido, ocasionando que sus revisiones conceptuales no puedan efectuarse sino desde lo formal de su comunicación especializada.

Pero estos objetos de saberes tienen una correspondencia en la cotidianidad de los seres humanos. Cada uno de ellos está brindando posibilidades de ser aprehendidos por medio de la interacción emergente de las formulaciones. En este punto, cabe la necesidad de evidenciar una comunicación que tenga en cuenta las especializaciones formales de los saberes científicos, al tiempo que se exploran dichos saberes a partir de la percepción, de la experiencia y desde las deducciones que van apareciendo cuando se dialoga de sus características conformativas.

Las percepciones pierden de esta forma, potencia en su accionamiento, convirtiendo los hechos en simples pasos para construir un algo confirmador de lo que se tiene teóricamente establecido. Esto quiere decir que lo que se vive, lo que se experimenta y lo que se representa subjetivamente no tiene una interrelación categórica en la formación del conocimiento. La problemática debe ser vista desde los elementos sintácticos y semánticos de los sistemas de representación, pero con el mismo rigor deben analizarse los sistemas que se forman con los conceptos, las concepciones y con las "construcciones vivenciales". Estos últimos son los sistemas en donde las interrelaciones comunicativas resultan vitales para la investigación de una dialogicidad que brinde elementos de comunión entre los diversos pensamientos que se tengan frente a una práctica o un proceso de análisis. El diálogo no es tan metafórico como pareciera en la teoría; es una realidad existente entre los saberes que desean articularse y entrelazarse en un único todo.

Ahora pues, los contextos brindan un vasto universo en donde se amplían o se contraen todas las contribuciones de los sujetos, como agentes participantes de la

sociedad. En esta óptica se señalan dos contextos primordiales: el social-cultural y el científico.

El primero de ellos determina la tradición de los métodos para mejorar la calidad de vida desde la perspectiva cultural, las influencias religiosas y las mitologías fundacionales, las energías intangibles que se sienten mediante sincronizaciones espirituales y rítmicas con el universo y entre otros determinantes que fijan estos contextos, tan diversos y enriquecedores. El otro, por el contrario, se delimita por los marcos de la exactitud, por las fronteras infranqueables del absolutismo y por la precisión imposible de la variación. En uno y otro la percepción está dada en tanto que el sujeto interactúa con los saberes y con los conocimientos, respectiva pero no exclusivamente.

En el sistema educativo se presentan cotidianamente estos conocimientos, llamados por algunos como conocimientos humanísticos y los otros científicos. Sería mejor denominar a los primeros, como conocimientos sociales, y propiciadores de los contextos históricos en los cuales se ha fecundado el conocimiento científico, a partir de interacciones humanas. En esta perspectiva, cómo no señalar la urgencia de una presentación de los conocimientos o de los saberes sociales y formales en nuestras instituciones, a partir de un diálogo que favorece no solo el reconocimiento de ellos sino su reformulación y transformación.

Esto conduce a la firme idea que la percepción y la comunicación que se transmite en el desarrollo de la cultura, están constituidos por el conocimiento y, a la vez, la percepción y la comunicación lo constituyen como en un círculo bucléico. Conformado y conformador son posiciones dinámicas permanentes de la experimentación y la reflexión formal, lo que refuerza más su carácter bucléico. Esto conlleva a situaciones de socialización, de revisión de errores, al paso de revista por cada cuestión descubierta y a la latente ubicación del conocimiento desde lo subjetivo respetando lo objetivo, y en forma reversible.

En este sentido, cabría preguntarnos si ¿este diálogo que necesariamente se produce con la interacción con lo que se vive, se siente y se razona, que tipo de "cualidades" sociales debería de considerar para trabajar hacia una conciencia frente a lo que se aprende, se enseña, se reproduce y se transforma permanentemente?

La pregunta anterior ubica la problemática del diálogo de los conocimientos en un escenario bastante complejo. Incluso, se podría afirmar que es un lugar en donde las interpretaciones no son las mejores, llevando de manera no intencional, a la igualdad de aproximaciones que hacen pensar en cosas equivalentes.

De todas las apreciaciones antes revisadas, sin concluir que son las únicas, surge la necesidad de constituir un conocimiento que visite la escuela con fines más sociales, y ubicados en las necesidades de los sujetos. Perpetuar un conocimiento dominante, entre escenarios de dominadores y dominados, afianza una cultura opresora que no da

interés a los intereses subjetivos (Freire, P. 1970). Aquí radica la responsabilidad del conocimiento impartido. Son estas consideraciones las que hacen reflexionar en un conocimiento que se distancie de las posiciones que solo se preocupan por la formalidad del mismo, alejándose de los intereses de todos los sujetos y del panorama político o de los diferentes contextos de los que provienen dichos sujetos.

Al respecto, Pablo Freire establece bases puntuales en la formación de su sistema, enfocándose en lo pedagógico y en lo político con el fin de conceptualizar en una "propuesta" abierta y en constante formación; es decir, en una educación que vea los conocimientos enmarcados en sus implicaciones sociales y en sus aportaciones propias a la humanidad. Esto enfoca la educación en la perspectiva de una educación ciudadana. Los conocimientos no deben presuponer una ceguera ante las problemáticas que se viven en los diferentes contextos sociales. Además, los conocimientos no pueden ser impartidos por medio de la mecanización lógica-formal de ellos sin señalar las profundas implicaciones que tienen, que han tenido y que deberían evitarse en el caso de consecuencias nefastas para la humanidad (UNESCO sf).

La dialogicidad como "herramienta" para el fortalecimiento del pensamiento crítico complejo, permite que saberes que normalmente son distantes y diferentes se articulen entre sí, creando un lenguaje al alcance de todos. Aquí es donde los elementos de la dialogicidad y de la comunicación tienen su realce primordial, puesto que en el primer y segundo caso, los sujetos ponen todo su empeño para simbolizarse y expresar sus más diversas concepciones de la realidad. La revisión de estas actividades subjetivas, lleva a la evocación de lo individual a lo colectivo de la realidad. Cada sujeto elabora su propia versión de las situaciones experimentadas y las reconstruye desde sus propias necesidades e intereses. De igual forma, sus concepciones, sus valores, sus conocimientos adquiridos, los transforma constantemente a través del diálogo, de la discusión y de la concertación de los saberes o los conocimientos con otros semejantes

Esta educación reformada, y para los propósitos de este documento, el diálogo de los saberes se soporta desde una perspectiva de la complejidad, como espacio socializado y culturizado que permite elaborar múltiples dimensiones interrelacionadas entre sí, a saber: económica, política, cultural, social, histórica y científica. Desde esta definición, los seres humanos son actores que establecen y restablecen permanentemente relaciones entre sí mismos y con el entorno. Podría decirse entonces que la vida social es un proceso mediante el cual los actores resuelven colectivamente los problemas, modificando la naturaleza y la persistencia de las soluciones, y la educación debe dirigir sus esfuerzos hacia tal propósito que diríamos aquí: es fundamental para el hogar planetario (Edgar Morín, 2001)

## 5. Resultados

Se evidencian aquí los resultados de una apuesta que enfoca el aprendizaje de los conocimientos, desde una comunicación y una dialogicidad, como elementos orientadores de la transformación del contenido que los estudiantes poseen. Las actividades efectuadas estuvieron diseñadas de tal manera que procuraran la exploración de los conocimientos planteados, desde las expresiones orales, desde sus esquemas mentales y la transposición de éstos en otros esquemas representativos.

Los estudiantes alcanzan criterios propios sobre ciertos conocimientos. Tienen expresiones particulares para aludir a ellos. De acuerdo a sus contextos llevan los nuevos conocimientos partiendo de una lectura previa del mundo en la que están inmersas los recursos lingüísticos provenientes del entorno social.

Precisamente en el desarrollo de las actividades, se ven expuestos estos aspectos. Mediante la comunicación se logra intercambiar las inconformidades de lo que aprenden los estudiantes, muestran sus dificultades para comprender los procesos que conllevan a la construcción de los saberes y se refleja también, la necesidad de movilizar un diálogo que permita conocer y definir el conocimiento en todas sus formas de expresión.

En este punto, vale señalar la construcción de las actividades, sus objetivos y el tipo de cuestionamientos. En primer lugar, las actividades se elaboraron mediante la idea primordial de gestar situaciones en donde lo formal: sintáctico, semántico y pragmático, junto con lo natural, cotidiano, relacional, social, contextual, entre otros; converjan en espacios de socialización y de intercambio colectivo.

Por otro lado, los objetivos de las mismas se ligan a los objetivos de investigación. En todo momento se busca la re-significación de una práctica que involucra la comunicación que facilita esa comprensión del otro a quien se trasmite, identificando la subjetividad que se pre-escribe en situaciones de intercambio social. Por último, los planteamientos fijados, proporcionan una movilización no sólo del objeto de estudio propiamente dicho, sino de sus estructuras semánticas que hace posible la transformación del conocimiento.

## 6. Conclusiones

Se parte de la idea de que la construcción de saberes debe darse en torno a dos elementos que son: la comunicación y la dialogicidad. Elementos que se interrelacionan para que los sujetos construyan sus conocimientos de manera permanente y puedan expresar sus ideas y sus experiencias, de modo que contribuyan en sus respectivos colectivos culturales.



Aquí, la comunicación es orientada hacia una definición más amplia, considerada como un elemento que genera comprensión de los saberes que se adquieren o persiguen y va más allá de una simple codificación de símbolos. En términos de Vásquez “Hay comunicación cuando el lenguaje da forma a la conflictiva experiencia de convivir, cuando se constituye en experiencia de reciprocidad de cada hombre con los otros en el mundo”

Además, es urgente realizar el cuestionamiento de cómo se presentan los saberes a los estudiantes en las instituciones sin que ello implique solamente una exhaustiva revisión de las metodologías, modelos o enfoques, sino de igual forma, una revisión sistemática de los elementos del lenguaje al abordar la vida escolar y la identificación de los intereses de los estudiantes quienes son los que interactúan con el saber y a quienes el saber les debe generar cambios, mejoras, crecimientos.

De otro modo, la dialogicidad articula saberes que normalmente se encuentran distantes y su diversidad implica un diálogo de todas las estructuras que los constituyen para el crecimiento ciudadano tan solicitado en esta crisis social que se vive actualmente, sin necesidad de caer en reduccionismos.

Son vitales, para el desarrollo de esta investigación, las interacciones a nivel social, con el conocimiento y con los sujetos, que permita enriquecer la diversidad en los diferentes modos y formas de proceder, de actuar y finalmente de construir un proyecto de vida propio, único, con los elementos esenciales para el desarrollo intelectual y afectivo de las personas.

## 7. Referencias bibliográficas

- Betancourt, M., & Puche, M. E. (1997). *El Proyecto pedagógico facilitador de un aprendizaje significativo: palabras y páginas, la fascinación de ponernos en contacto*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo. Tierra Nueva.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Reyzábal, V. M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: la Muralla.
- Rodríguez, M. E. (septiembre de 1995). “Hablar” En la Escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 2-11.
- UNESCO. (s.f.). Cátedra UNESCO. Documento 1: La pedagogía como praxis. Obtenido de Cátedra UNESCO: <http://www.uned.es/catedraunesco-educam/uned/metodologicos/propmetod1.pdf>
- Revista Internacional Magisterio. (2014). Oralidad en la escuela: voces que convergen. No. 67, 35-37