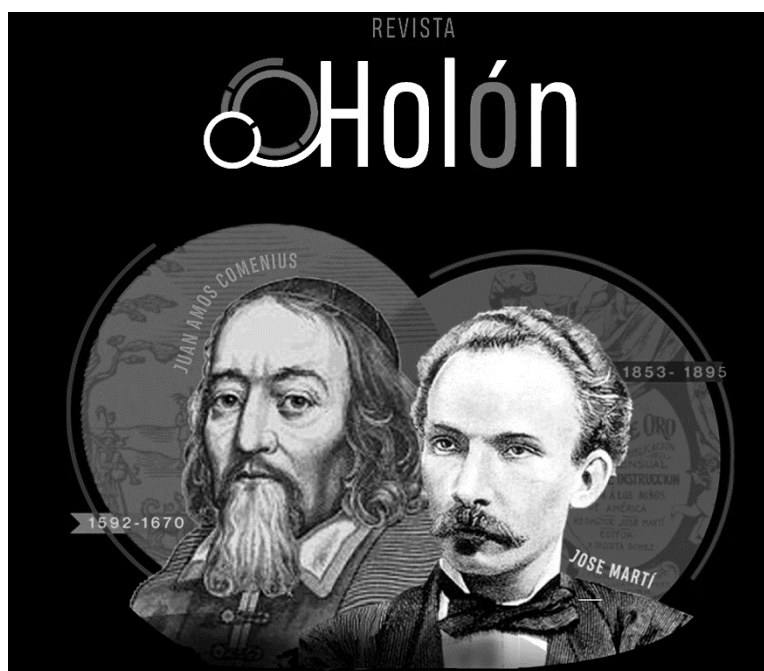




Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Elizabeth Guadalupe Ramírez González

Universidad José Martí de Latinoamérica
México

lic.rmz.psicología@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9612-6982>

Cómo citar este texto:

Ramírez González, E. G. (2026). *Una cabeza bien puesta ante la inmediatez: comprender antes que juzgar*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 161-174. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 20 de mayo de 2026

Aceptado: 5 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11163>

Indexada y catalogado por:



Una cabeza bien puesta ante la inmediatez: comprender antes que juzgar

A Well-ordered mind in the face of immediacy: understanding before judging

Elizabeth Guadalupe Ramírez González

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

<https://orcid.org/0009-0004-9612-6982>

lic.rmz.psicologia@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo reflexionar acerca de la vigencia de las propuestas pedagógicas de Edgar Morin, plasmadas en su obra *La cabeza bien puesta*, frente a las demandas del contexto social contemporáneo. Se busca demostrar que la transición hacia el pensamiento complejo y una educación orientada a la comprensión constituyen una condición indispensable para superar la inmediatez informativa y la tendencia hacia el juicio apresurado en la sociedad actual. Para lograr este propósito, el análisis se desarrolla bajo un enfoque interpretativo y crítico, vinculando el conocimiento teórico con experiencias personales y profesionales a través de la educación socioemocional como recurso para fomentar la empatía y el autoconocimiento. Este abordaje se realiza mediante la revisión conceptual de la relación entre emociones, condición humana y la construcción de aprendizajes significativos vinculados con la realidad. Se concluye que el desafío educativo más apremiante del siglo XXI no reside únicamente en la transmisión de saberes, sino en la recuperación del sentido humano de la educación, donde la capacidad de comprender al otro preceda a la acción de juzgar, sentando así las bases para una formación humana integral y dialógica.

Palabras clave: educación, filosofía de la educación, pensamiento crítico, humanismo, formación humana, formación integral.

Abstract

This essay aims to reflect on the relevance of Edgar Morin's pedagogical proposals, as presented in his work **A Well-Ordered Mind**, in light of the demands of the contemporary social context. It seeks to demonstrate that the transition to complex thinking and an education oriented toward understanding are essential for overcoming the immediacy of information and the tendency toward hasty judgment in today's society. To achieve this, the analysis is developed using an interpretive and critical approach, linking theoretical knowledge with personal and professional experiences through socio-emotional learning as a resource for fostering empathy and self-awareness. This approach is carried out through a conceptual review of the relationship between emotions, the human condition, and the construction of meaningful learning connected to reality. It concludes that the most pressing educational challenge of the 21st century lies not only in the transmission of knowledge, but also in the recovery of the human dimension of education, where the capacity to understand others precedes the act of judging, thus laying the foundation for a comprehensive and dialogical human development.

Keywords: education, philosophy of education, critical thinking, humanism, human development, holistic

education.

Uma mente bem ordenada diante da imediatidade: compreender antes de julgar

Resumo

Este ensaio visa refletir sobre a relevância das propostas pedagógicas de Edgar Morin, apresentadas em sua obra **Uma Mente Bem Ordenada**, à luz das demandas do contexto social contemporâneo. Busca demonstrar que a transição para o pensamento complexo e uma educação orientada para a compreensão são essenciais para superar a imediatidade da informação e a tendência ao julgamento precipitado na sociedade atual. Para tanto, a análise é desenvolvida por meio de uma abordagem interpretativa e crítica, que vincula o conhecimento teórico às experiências pessoais e profissionais, utilizando a aprendizagem socioemocional como recurso para fomentar a empatia e a autoconsciência. Essa abordagem é realizada através de uma revisão conceitual da relação entre emoções, a condição humana e a construção de uma aprendizagem significativa conectada à realidade. Conclui-se que o desafio educacional mais premente do século XXI reside não apenas na transmissão do conhecimento, mas também na recuperação da dimensão humana da educação, onde a capacidade de compreender o outro precede o ato de julgar, lançando assim as bases para um desenvolvimento humano integral e dialógico.

Palavras-chave: educação, filosofia da educação, pensamento crítico, humanismo, desenvolvimento humano, educação holística.

Un esprit structuré face à l'immédiateté : comprendre avant de juger

Résumé

Cet essai propose une réflexion sur la pertinence des propositions pédagogiques d'Edgar Morin, telles que présentées dans son ouvrage **Un esprit structuré**, au regard des exigences du contexte social contemporain. Il vise à démontrer que la transition vers une pensée complexe et une éducation axée sur la compréhension est essentielle pour dépasser l'immédiateté de l'information et la tendance au jugement hâtif dans la société actuelle. Pour ce faire, l'analyse est menée selon une approche interprétative et critique, reliant les connaissances théoriques aux expériences personnelles et professionnelles par le biais de l'apprentissage socio-émotionnel, envisagé comme une ressource pour développer l'empathie et la conscience de soi. Cette approche s'appuie sur une analyse conceptuelle des liens entre les émotions, la condition humaine et la construction d'un apprentissage significatif en lien avec la réalité. Cette étude conclut que le défi éducatif le plus pressant du XXI^e siècle réside non seulement dans la transmission des connaissances, mais aussi dans la réhabilitation de la dimension humaine de l'éducation, où la capacité de comprendre autrui précède le jugement, jetant ainsi les bases d'un développement humain global et dialogique.

Mots-clés : éducation, philosophie de l'éducation, pensée critique, humanisme, développement humain, éducation holistique.

INTRODUCCIÓN

El filósofo y sociólogo francés Edgar Morin falleció el **29 de mayo de 2026** a la edad de 104 años en París, después de haber aportado infinitos saberes acerca de la comprensión del mundo y, en particular, el pensamiento complejo. Deja un amplio y profundo legado, que no se expresa solamente en la actividad académica, sino que constituye un mapa metodológico para comprender los diversos escenarios del contexto contemporáneo.

En una sociedad caracterizada por la aceleración de los ritmos de vida y la sobreabundancia informativa, la necesidad de una “cabeza bien puesta” se vuelve cada vez más urgente, en tanto se intensifica la dificultad para procesar la complejidad de la realidad contemporánea. (Morin, 2001; Rosa, 2016).

En este escenario, la educación enfrenta una paradoja fundamental: contamos con un acceso sin precedentes a la información, pero con una creciente dificultad para transformar esos datos en comprensión significativa de la experiencia humana. Esta tensión ha sido asociada tanto a los procesos de aceleración social contemporánea como a la lógica del rendimiento que caracteriza a la sociedad actual (Han, 2012; Rosa, 2016).

Desde esta perspectiva, el pensamiento complejo propuesto por Morin (2005) adquiere relevancia al plantear la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y recuperar una visión integradora de la realidad.

El objetivo central de este ensayo es analizar la vigencia del pensamiento complejo de Morin frente a la cultura de la inmediatez, con el fin de proponer la dialogicidad y las competencias socioemocionales como ejes fundamentales de una educación integral y humanista. En este sentido, se sostiene que la educación no debe limitarse a la transmisión de saberes técnicos, sino orientarse hacia la construcción de una ética de la comprensión que reconozca al otro en su diversidad (Freire, 2004; Morin, 1999).

Para guiar este análisis, se plantean las siguientes preguntas: ¿de qué manera la cultura de la inmediatez ha erosionado la capacidad de escucha profunda y diálogo?, y ¿cómo pueden las competencias socioemocionales actuar como un puente entre el conocimiento fragmentado y la complejidad de la realidad humana?

Metodológicamente, este trabajo se desarrolla desde un enfoque interpretativo y un abordaje teórico-analítico, que articula el pensamiento complejo de Morin (2005) con aportes contemporáneos sobre las relaciones entre educación, subjetividad y sociedad.

En este marco, la experiencia educativa es comprendida como un proceso relacional donde el conocimiento no se limita a la transmisión de información, sino que se construye a partir de la interacción entre experiencia, contexto y significado (Dewey, 2004). El diálogo se entiende como un principio fundamental de la construcción del conocimiento, en la medida en que permite el reconocimiento del otro como sujeto de saber (Freire, 2004). En esta misma línea, el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la

autoconciencia resulta esencial para la formación integral del sujeto, en tanto favorece formas de relación más conscientes y humanas (Goleman, 1996).

Desde una perspectiva ética, la relación con el otro implica una responsabilidad previa a todo juicio, lo cual permite comprender la alteridad como fundamento de la convivencia humana (Levinas, 1993). A su vez, los aportes del constructivismo cognitivo amplían esta mirada al destacar que el aprendizaje se construye activamente mediante la interacción social, la interpretación y la creación de significados (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996; Papert, 1980; Gardner, 2011).

Finalmente, el ensayo concluye que el verdadero desafío educativo contemporáneo consiste en formar sujetos capaces de comprender antes que juzgar, recuperando así la dimensión humana del conocimiento y promoviendo una educación orientada hacia la complejidad, la reflexión y la convivencia (Morin, 1999).

DESARROLLO

Vivimos en una época en la que la rapidez parece haberse convertido en un criterio estricto de acción y valoración. La inmediatez con la que respondemos, trabajamos e interpretamos la realidad ha desplazado, en muchos casos, la atención plena y la reflexión sobre lo que hacemos. En este contexto, surge una pregunta fundamental: ¿estamos perdiendo la capacidad de comprender profundamente aquello que vivimos y a quienes nos rodean? (Rosa, 2016).

Respondemos mensajes en segundos, tomamos decisiones rápidas y nos encontramos constantemente expuestos a la urgencia de resolver. Esta dinámica no solo organiza nuestras actividades, sino que también influye en la forma en que interpretamos a las personas. Con frecuencia emitimos juicios sin detenernos a comprender lo que hay detrás de lo visible, sustituyendo la reflexión por la rapidez de una respuesta inmediata.

Todo ello lleva a reflexionar sobre si estos juicios apresurados y carentes de comprensión son el resultado de un exceso de inmediatez y automatización que nos dificulta la asimilación crítica de la información externa; por tanto, nos volvemos más vulnerables a adoptar prejuicios y sesgos.

Actuar en piloto automático y no desafiar nuestro pensamiento mediante la reflexión puede ocasionar que las vías neuronales relacionadas con el análisis se utilicen cada vez menos. La neuroplasticidad demuestra que el cerebro modifica continuamente sus conexiones en función de las experiencias y actividades que realizamos de manera habitual (Pascual-Leone, 2011). En consecuencia, cuando predominan hábitos automáticos y respuestas inmediatas, tendemos a ejercitar menos los procesos de análisis, deliberación y autorregulación. Esto puede generar una desconexión entre nuestras acciones y nuestra capacidad de comprenderlas en profundidad, desaprovechando parte del potencial adaptativo de la neuroplasticidad.

Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y la complejidad global corre el riesgo de volverse ciega ante aquello que intenta comprender (Morin, 2005). La exigencia por la rapidez, lejos de generar resultados más sólidos, suele conducir a experiencias superficiales acompañadas de una sensación de fatiga constante.

En este proceso, intercambiamos la profundidad por la prisa, debilitando las posibilidades de reflexión y comprensión. Esta lógica de la inmediatez puede observarse incluso en las actividades más cotidianas. Se percibe cuando las personas reaccionan con enojo al conducir, sin detenerse a comprender las circunstancias que provocan una situación determinada; cuando las conversaciones se desarrollan apresuradamente, sin pausas que permitan escuchar y elaborar ideas o cuando caminamos, trabajamos e incluso comemos, con la sensación permanente de que debemos llegar cuanto antes al siguiente compromiso. Pareciera que el valor de las acciones y actividades humanas ya no se encuentra en la experiencia misma, sino en la velocidad con la que somos capaces de atravesarla.

La rapidez se ha convertido en una exigencia social que trasciende el ámbito laboral o académico e influye en nuestra forma de vivir. Cuando cada actividad debe realizarse de manera inmediata, disminuyen los espacios para la contemplación, el análisis y el autoconocimiento. Como consecuencia, muchas de nuestras acciones se vuelven automáticas, realizadas más por hábito que por elección consciente.

Al final del día, esta dinámica no solo produce cansancio mental derivado de la presión constante por responder y cumplir con múltiples demandas, sino también agotamiento físico y emocional. Hemos aprendido a asociar la disponibilidad permanente con el éxito y el reconocimiento, como si detenernos, descansar o reflexionar representara una pérdida de tiempo. Sin embargo, es precisamente en esos momentos de pausa donde surge la posibilidad de comprender con mayor profundidad nuestra experiencia y otorgar sentido a nuestras acciones. (Red Educativa Mundial, 2026)

La reflexión no constituye únicamente un ejercicio filosófico, sino también una condición para el aprendizaje significativo. Al detenernos a analizar nuestras experiencias, fortalecemos conexiones neuronales asociadas con la comprensión, la autorregulación y la construcción de significado, aprovechando así el potencial adaptativo de la neuroplasticidad de nuestro cerebro humano.

La inmediatez y los desafíos de la comprensión

Una consecuencia importante de esta automaticidad es que nuestro cerebro tiende a priorizar respuestas primitivas y emocionales, reduciendo el razonamiento y el autocontrol. Ambos son determinantes no solo para el aprendizaje, sino también para la gestión emocional. En este sentido, el valor real del aprendizaje no radica en la acumulación de información, sino en la capacidad de otorgar sentido a lo que se aprende.

Resulta sumamente importante crear puentes con cimentación, recordando que más no es mejor, y que no es la cantidad sino la calidad de la información que comprendemos de manera genuina y asociada con la

experiencia y las emociones. El conocimiento adquiere sentido cuando se relaciona con la experiencia, la acción y la emoción, y no se reduce a acumular datos.

En una línea semejante, Dewey (2004) sostiene que la educación cobra sentido cuando el aprendizaje se vincula con la experiencia, pues es a través de ella que las personas construyen significados y desarrollan una comprensión más profunda de la realidad. Es en la práctica donde los saberes se refinan y adquieren sentido, favoreciendo un aprendizaje significativo.

La cultura de la inmediatez y la búsqueda de estímulos y respuestas rápidas, propias de los entornos virtuales, acostumbra al cerebro a un procesamiento de información superficial y a la fragmentación de la atención en los estudiantes. Como consecuencia directa, los alumnos muestran una marcada disminución en la capacidad de concentración prolongada, dificultades severas para la retención a largo plazo y un detrimento en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (como el pensamiento crítico y la resolución de problemas estructurados). A nivel psicopedagógico, se vincula esta inmediatez con la falta de motivación para tareas que requieren un esfuerzo sostenido y hábitos de estudio perjudiciales, debido a las constantes interrupciones multitarea (*multitasking*), como acertadamente explica Granda (2025).

Desde esta perspectiva, resulta interesante observar la rapidez con la que, en la vida cotidiana, emitimos opiniones sin detenernos a considerar la complejidad de lo real. Con frecuencia, muchos de los conflictos humanos surgen precisamente de la dificultad para comprender al otro en su totalidad. En este sentido, vivimos en una época en la que estamos más conectados que nunca en términos tecnológicos, pero al mismo tiempo, en muchos casos, más desconectados a nivel emocional y comprensivo.

Esta desconexión no radica únicamente en la falta de comunicación, sino en la forma en que esta se da. No siempre escuchamos para comprender; en ocasiones solo oímos para responder. De este modo, la comunicación pierde su dimensión intersubjetiva y se reduce a una emisión rápida de juicios, interpretaciones o respuestas inmediatas.

Es importante precisar que comprender no es equivalente a comunicar ni a opinar. La comprensión implica un proceso más profundo que requiere apertura, escucha y disposición para reconocer al otro más allá de nuestras propias interpretaciones. Cuando la comunicación se reduce a una perspectiva centrada en el ego, el desconocimiento o la necesidad de imponer una “verdad propia”, se corre el riesgo de sustituir la comprensión por el juicio, debilitando así la posibilidad de un verdadero encuentro con el otro.

La dialogicidad como principio educativo

La dialogicidad, según Morin, es “la capacidad de mantener en relación elementos aparentemente opuestos sin reducirlos a una sola explicación” (2005).

La realidad no se construye desde la eliminación de las diferencias, sino desde la capacidad de mantenerlas en diálogo, reconociendo que los contrarios pueden coexistir y enriquecerse mutuamente (Morin, 2005). La dialogicidad, propuesta por Morin, no busca eliminar las tensiones entre razón y emoción, individuo y sociedad, rapidez y profundidad, sino mantenerlas en una relación dinámica donde cada dimensión corrige y enriquece a la otra.

Comprender implica un proceso continuo de interpretación, reflexión y resignificación. Este proceso de ida y vuelta impulsa el aprendizaje, recordando que toda realidad se construye a partir de múltiples interrelaciones.

La dialogicidad nos invita a reconocer que no siempre es necesario elegir entre una postura u otra, como si la realidad estuviera compuesta únicamente por extremos. Por el contrario, nos permite comprender que ideas, emociones y experiencias aparentemente opuestas pueden coexistir sin anularse entre sí. La vida cotidiana está llena de ejemplos de ello. En muchas ocasiones experimentamos cansancio y agotamiento debido a las múltiples actividades y responsabilidades que asumimos; sin embargo, esto no significa que dejemos de amar aquello que hacemos. Podemos sentir incertidumbre y, al mismo tiempo, entusiasmo; experimentar miedo, mientras intentamos algo nuevo o sentimos vulnerables, sin dejar de ser fuertes. La emoción aporta significado a nuestras experiencias, mientras que la razón nos ayuda a comprenderlas e interpretarlas.

Desde esta perspectiva, la dialogicidad no se limita al intercambio de ideas entre personas, sino que también implica un diálogo constante con uno mismo. Comprender nuestras emociones, reconocer nuestras contradicciones y aceptar que podemos experimentar sentimientos aparentemente opuestos forma parte de este proceso. En muchas ocasiones buscamos respuestas simples para realidades complejas, cuando la experiencia humana suele estar compuesta por matices y tensiones que no siempre pueden resolverse de manera inmediata.

La misma situación también se manifiesta en el aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos estudiantes muestran inseguridad al expresar sus opiniones frente a sus compañeros; sin embargo, cuando se les brinda la oportunidad de escribir sobre sus experiencias, emociones o reflexiones, suelen hacerlo con una libertad y una motivación sorprendentes.

Vale la pena concientizar la emoción que se siente al leer algunos de esos escritos, pues en evidencian pensamientos profundos, sentimientos genuinos y una voz que muchas veces no aparece durante la participación oral. Tiene sentido, entonces, reflexionar sobre la importancia de generar diferentes formas de expresión dentro de los espacios educativos, reconociendo que cada estudiante encuentra caminos distintos para comunicar lo que piensa y siente.

Con frecuencia, los estudiantes buscan respuestas definitivas o consideran que existe una única manera correcta de interpretar una situación. Sin embargo, cuando se les invita a escuchar otras perspectivas y reflexionar sobre sus propias experiencias, comienzan a reconocer que la realidad puede comprenderse desde distintos puntos de vista. Este ejercicio no solo fortalece el pensamiento crítico, sino también la empatía, al permitirles comprender que cada persona interpreta el mundo desde su propia historia, emociones y contexto.

En este sentido, la dialogicidad se convierte en una herramienta fundamental para la educación, ya que favorece la construcción de una comprensión más amplia y humana de la realidad. Aprender no consiste únicamente en adquirir conocimientos, sino también en desarrollar la capacidad de convivir con la diferencia, la incertidumbre y la complejidad que caracterizan la experiencia humana.

¿Por qué nos cuesta comprender?

Si comprender al otro parece una condición fundamental para la convivencia humana, resulta pertinente preguntarse por qué esta capacidad representa un desafío tan frecuente. En muchas ocasiones, comprender requiere detenernos, escuchar y cuestionar nuestras propias interpretaciones; sin embargo, la rapidez con la que vivimos suele impulsarnos a emitir juicios antes de explorar aquello que desconocemos.

A esta dificultad se suman los prejuicios, las experiencias previas, las creencias personales e incluso la necesidad de tener razón. Con frecuencia interpretamos la realidad desde nuestros propios marcos de referencia y asumimos que nuestra perspectiva es la única posible. Desde esta lógica, aquello que resulta diferente puede percibirse como incorrecto o amenazante, limitando la posibilidad de comprender otras formas de pensar, sentir y actuar.

En las clases también se observa la resistencia a lo diferente. En algunas ocasiones, los estudiantes muestran resistencia a perspectivas distintas a las propias, especialmente cuando estas cuestionan ideas que consideran verdaderas o familiares. Sin embargo, cuando existe un espacio para el diálogo y la reflexión, comienzan a reconocer que una misma situación puede interpretarse desde múltiples puntos de vista. El reconocimiento de una idea diferente a la propia no implica renunciar a las propias convicciones, sino ampliar la comprensión de la complejidad humana.

Comprender no significa necesariamente estar de acuerdo con el otro. Significa reconocer que cada persona interpreta el mundo desde una historia, un contexto y unas experiencias particulares. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, esta apertura constituye una condición indispensable para construir relaciones más empáticas y humanas.

Educación socioemocional y pensamiento complejo

Conocer el pensamiento de Edgar Morin resulta fundamental, en su propuesta de “cabeza bien puesta”, el autor plantea que la educación no debe centrarse únicamente en la acumulación de conocimientos, sino en la capacidad de relacionarlos, comprenderlos y otorgarles sentido (2001).

Sin embargo, en muchos ámbitos de la educación actual persisten debilidades en el desarrollo de competencias socioemocionales. La tolerancia a la frustración, la regulación emocional, la autoconciencia y la empatía son algunos de los aspectos que continúan representando desafíos importantes. Surge entonces una pregunta fundamental: si una persona no logra reconocerse a sí misma, ¿cómo podrá comprender a los demás?

Esta reflexión adquiere especial relevancia dentro del aula. Al plantear interrogantes relacionadas con el autoconocimiento, he observado que para muchos estudiantes resulta complejo distinguir entre lo que sienten y lo que piensan acerca de lo que sienten. Del mismo modo, una parte importante de ellos parece no permitirse experimentar sus emociones sin emitir juicios inmediatos sobre sí mismos. Antes de comprender una emoción, suele clasificarse como correcta o incorrecta, adecuada o inadecuada.

Una experiencia significativa surgió al preguntar simplemente qué entendían por autoconocimiento. Aunque la mayoría manifestó tener una idea general del concepto, pocos lograban reconocer la amplitud de sus implicaciones o relacionarlo con la identificación consciente de sus propias emociones, pensamientos y comportamientos.

Esta situación requiere una reflexión profunda sobre la importancia del autoconocimiento como una habilidad fundamental para el desarrollo humano, ya que constituye la base para comprender nuestras experiencias, regular nuestras emociones y construir relaciones más empáticas con los demás. De alguna manera, esta dificultad parece reflejar aquello que Morin (2001) advierte, cuando señala la necesidad de una educación orientada a la comprensión y no únicamente a la acumulación de conocimientos.

Los estudiantes pueden conocer conceptos relacionados con las emociones o el desarrollo personal, pero ello no garantiza que logren comprenderse a sí mismos ni establecer conexiones significativas entre ese conocimiento y su experiencia cotidiana. Desde esta perspectiva, el desafío educativo no consiste solamente en transmitir información, sino en favorecer procesos de reflexión que permitan integrar el conocimiento con la propia vida.

Precisamente, uno de los caminos para favorecer esta integración entre conocimiento y experiencia es el desarrollo del autoconocimiento y la inteligencia emocional.

Desde la perspectiva de Goleman (1996), competencias como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía constituyen elementos fundamentales para el desarrollo personal y la convivencia. Es por ello que la educación debería incorporar de manera explícita espacios de reflexión, autoconocimiento y trabajo socioemocional como condición para el aprendizaje significativo.

Implicaciones para la práctica educativa

Una educación inspirada en el pensamiento complejo no debería limitarse a la transmisión de contenidos, sino promover experiencias que favorezcan la reflexión, el diálogo y la comprensión de la diversidad humana (Morin, 1999).

Desde esta perspectiva, el papel del docente trasciende la transmisión de contenidos. Se convierte en mediador de experiencias de aprendizaje y facilitador del diálogo, permitiendo que el conocimiento se vincule con la experiencia, la emoción y el pensamiento crítico.

Estas propuestas adquieren especial relevancia dentro del aula, donde los estudiantes desarrollan no solo conocimientos disciplinares, sino también capacidades de escucha, empatía y pensamiento crítico.

En la educación superior, este desafío resulta especialmente significativo. Formar profesionistas competentes implica también formar personas capaces de dialogar, colaborar y afrontar la incertidumbre.

La práctica del trabajo colaborativo en actividades de aprendizaje representa un reto para los estudiantes. Sucede que, con frecuencia, detrás de esta dificultad existe el temor a la incertidumbre: no saber si los demás asumirán su responsabilidad, si cumplirán con los acuerdos o si responderán de la manera esperada.

Del mismo modo, al realizar ejercicios relacionados con la empatía, la colaboración, la comunicación y el reconocimiento personal, se presenta inicialmente cierta resistencia. Sin embargo, la escucha, la comprensión, el análisis y la reflexión pueden abrir espacios de transformación.

Al finalizar algunas de estas actividades, invitar a los estudiantes a reflexionar sobre lo vivido, adquiere un valor y significación muy especial. Es entonces cuando comienzan a surgir expresiones como: “estoy dispuesto(a)”, “reconozco”, “aceptación”, “conciencia”, “quiero mejorar”, “necesito calmarme” o simplemente “sentir”. Estas palabras, aunque sencillas, reflejan procesos internos importantes que demuestran que, cuando existe la oportunidad de detenerse y reflexionar, las personas pueden comenzar a reconocer aspectos de sí mismas que antes pasaban inadvertidos.

En esos momentos emerge una razón para la esperanza, pues se comprende que el cambio no siempre ocurre de manera inmediata, pero sí puede comenzar con una pregunta, una conversación o un espacio de escucha genuina.

Esta experiencia coincide con la visión educativa propuesta por Paulo Freire, quien concebía la educación como un proceso de diálogo y concientización. Comprender no significa únicamente adquirir información, sino desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la realidad que compartimos.

Como afirma Morin: “La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas.” (1999).

Desde su perspectiva, comprender al otro se convierte en uno de los mayores desafíos de la educación contemporánea. Comprender va más allá de escuchar; implica reconocer emociones, silencios, contextos y experiencias que muchas veces permanecen ocultas. Solo a partir de esta comprensión es posible construir relaciones más humanas y una educación verdaderamente transformadora. Siguiendo a Freire (2004), el diálogo se concibe como una condición esencial para la educación.

Finalmente, comprender al otro no depende únicamente de la información, sino del cultivo del autoconocimiento, la reflexión y la capacidad de diálogo.

CONCLUSIONES

En conclusión, y en estricta correspondencia con los objetivos de este ensayo, se confirma que la recuperación de la reflexión y el diálogo no es solo una alternativa pedagógica, sino una urgencia ética frente a una cultura que premia la reacción inmediata sobre el pensamiento profundo (Han, 2012; Rosa, 2016).

La vigencia del pensamiento de Edgar Morin radica en su capacidad para cuestionar la fragmentación del saber y la superficialidad de los juicios en la era de la sobreabundancia informativa, proponiendo una reforma del pensamiento orientada a la comprensión de la complejidad (Morin, 1999; 2005).

A través de las reflexiones en estas páginas, se concluye que:

- La educación debe trascender la acumulación:

Siguiendo el pensamiento complejo, el aprendizaje significativo no reside en el volumen de información, sino en la capacidad de tejer relaciones entre el conocimiento técnico, la experiencia vital y la dimensión emocional, lo cual implica una integración de saberes que supere la fragmentación del conocimiento contemporáneo (Dewey, 2004; Morin, 2001).

- Las competencias socioemocionales como puentes: Se ha evidenciado que la empatía, la escucha profunda y el autoconocimiento no son accesorios del currículo, sino herramientas críticas para superar la inmediatez. Estas competencias actúan como el vínculo necesario para transformar datos aislados en una comprensión humana que reconozca la diversidad, la alteridad y la incertidumbre en las relaciones educativas (Freire, 2004; Goleman, 1996).
- El desafío de comprender antes que juzgar: El principal hallazgo derivado de esta reflexión es que la educación contemporánea debe formar “cabezas bien puestas” capaces de evaluar la complejidad de las situaciones antes de emitir juicios apresurados. Esto implica recuperar el sentido humano del conocimiento, vinculándolo directamente con la realidad social y la condición humana (Levinas, 1993; Morin, 2001).

El legado de Morin nos invita a entender que educar para la comprensión es, en última instancia, educar para la paz y la convivencia. El reto para los profesionales del siglo XXI es transitar de un pensamiento lineal y reactivo hacia una visión integradora que permita construir un futuro donde la dignidad humana, el reconocimiento del otro y el diálogo sean los ejes rectores de toda acción educativa.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938).
<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1996).
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Trabajo original publicado en 1983).
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1398131>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
<https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Granda, A. V. G. (2025). El Impacto del Uso Excesivo de Pantallas en el Aprendizaje de los Estudiantes en Entornos Educativos Modernos. *Polos del Conocimiento*, 10(1), 24–42.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10355204.pdf>
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
<https://www.clubdelecturas.com/wp-content/uploads/GLM%C3%B3vil-0030-1910-La-sociedad-del-cansancio.pdf>
- Levinas, E. (1993). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
<https://doctoradousbcienciaseducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/tenaglia/Morin.pdf>

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf

Pascual-Leone, A. (2011). *El cerebro plástico: Cómo la experiencia modifica nuestra mente*. Alianza Editorial.

Red Educativa Mundial. (2026). *La cultura de la inmediatez y su impacto en el aprendizaje: Desafíos para la concentración y el pensamiento crítico en el aula*. Red Educativa Mundial.

<https://www.redem.org/la-cultura-de-la-inmediatez-y-su-impacto-en-el-aprendizaje/>

Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz Editores.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.