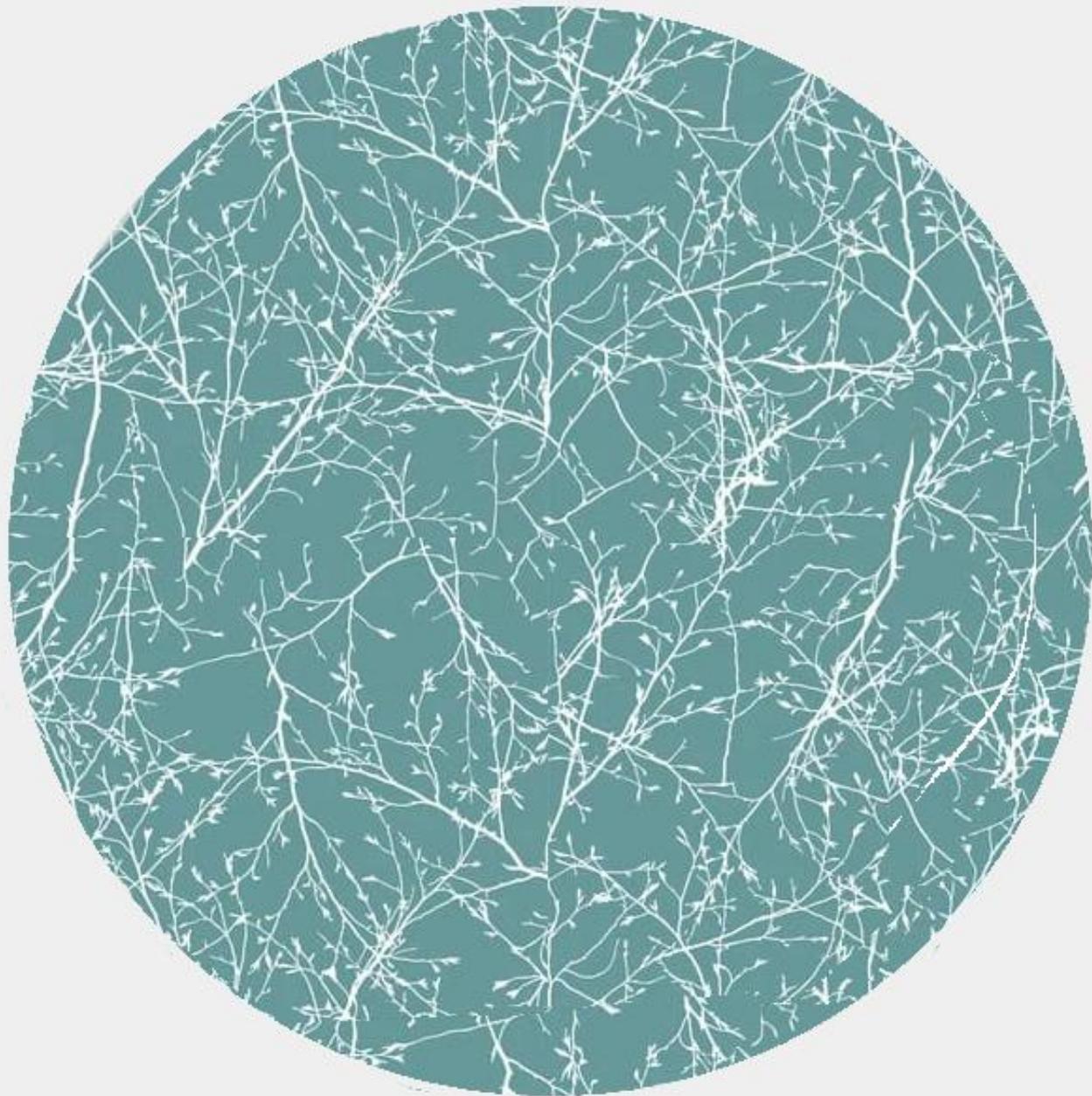


Los caminos del Pensar



CREARMUNDOS

Septiembre 2022 / Número 18.

REVISTA CREARMUNDOS 18

ISSN: 2386 - 6004

Primera edición
Septiembre de 2022

Coordinación
Salvador Quirilao

Consejo editorial de la revista Crearmundos

Angélica Sático (Barcelona, España) - Viviana Figueroa (Madrid, España),
Paula Martín-Lunas Villoria (Madrid, España), Sacramento López (Mallorca,
España), Sonia Fernández Bravo (Madrid, España),
Mar Santiago Arca (Coruña, España) Eva Domingo Otero (Donostia-San
Sebastián, España), Arantxa Urrutia Noche, (Concepción, Chile),
Martin Gutierrez Benardos (Concepción, Chile)

La revista Crearmundos es una publicación

de artículos, entrevistas y relatos de
experiencias en castellano, catalán,
portugués y gallego.

La revista Crearmundos no se identifica
necesariamente con las opiniones
expresadas ni con los resultados
publicados en este volumen. Estos
aspectos así como las autorizaciones de
las imágenes utilizadas en los artículos son
responsabilidad de cada autor.

Edición y maquetación:

Equipo Pedagogía en Filosofía , Universidad de Concepción
conformado por : Salvador Quirilao - Arantxa Urrutia

Portada:

Vector Seamless pattern of white winter branches
Extraído de Stock Adobe

Contraportada:

Black root system vector ; por Kseniyaomega
Extraído de Stock Adobe

© de la revista:

Asociación Crearmundos

© de los textos y las imágenes:

cada uno de los autores

Son permitidas reproducciones siempre
que el autor del texto lo autorice y
se explicita el nombre de la revista
Crearmundos como fuente de la
publicación.

Sumario

Editorial: Salvador Quirilao Quirilao	1
I. Mundos dialogados	5
Las Habilidades de pensamiento nos ayudan a sacar partido a la vida	
Eva Domingo entrevista a Irene de Puig	6
Pedagogía Teatral y Habilidades de pensamiento	
Salvador Quirilao entrevista a Mabel Urrutia	27
Habilidades de pensamiento.	
Carmen Alcántar entrevista a Eugenio Echeverría	39
II. Mundos reflexionados	47
Filosofía lúdica: Una cartografía rizomática III	
Jugando a pensar de manera dialógica Angélica Sátiro	48
La filosofía para niños y niñas.	
Una respuesta a los desafíos ciudadanos Jordi Nomen	58
Las Habilidades de Pensamiento	
A la luz de los desafíos que nos abre la posmodernidad Salvador Quirilao	69
Pedagogía Eurocéntrica:	
Desde su reproducción hasta su superación Alonso Martínez	83
La admiración, corazón de la Filosofía Adriana Chalela	98
III. Mundos compartidos	104
Análisis de las Habilidades de Pensamiento	
en el diálogo entre Viviana Rosseau y su hija Olivia Rosseau Sacramento López	105
Interconectad@s: Filosofía aquí, ahora y siempre.	
Una experiencia educativa vinculante en Pandemia	
Rosse Marie Vallejos - Marcela Palma - Gretell Coll	116
¿Separamos o mezclamos habilidades? Mar Santiago Arca	127
¿Necesidades o Deseos? Isabel Molina	138
Filosofía Lúdica para niños en el centro educativo gimnástico Regional Cecilia Muciño	147
IV. Mundos investigados	149
Danza y Habilidades de Pensamiento Martín Rouco	150
Reseña de libro: Pensar, Dialogar y Reflexionar Juntos desde la Filosofía	
Desafíos pendientes en la escuela Arantxa Urrutia Noche	159

Editorial

"EN MEDIO DEL CAMINO DEL PENSAR"

Salvador Quirilao Quirilao
salvadorquirilao@gmail.com

Pensar sólo acontece como aprendizaje, pues el pensar mismo está siempre de camino hacia el pensar. Cuando se pregunta «¿qué significa pensar?», no se trata sólo de saber qué se requiere para realizar correctamente el pensamiento, sino de remontarse a aquello que lleva al ser humano imperativamente a pensar.

¿Desde dónde llama este mandato a pensar? ¿Y en qué manera llega esta llamada a la esencia humana? Partiendo de la constatación de que «lo que más merece pensarse en nuestro tiempo problemático, es el hecho de que no pensamos»"

Martin Heidegger - ¿Qué significa pensar?

Con estas profundas palabras, escritas para las lecciones impartidas en los años 1951-1952, Martin Heidegger, reconocido como el filósofo más importante del siglo XX, se volvía, con su habitual mirada meditativa, **hacia** el propio pensar. En ellas, el pensador Alemán, ya se percataba que ,en la época en que se encontraba inmerso había, al igual que hoy, una ausencia general del pensar. Este hecho "problemático" que nos llama a mirar las consecuencias de la falta de pensamiento en nuestra época, nos conduce no sólo al asombro, sino a esforzarnos por pensar, con todo lo que realizar esta actividad implica.

El recorrer los caminos del pensar involucra un esfuerzo. Un esfuerzo por captar el pensamiento en toda su inmensidad y complejidad, valorándolo en cada uno de los momentos de su desarrollo. Y un esfuerzo por asumir un camino que es, y solo puede ser, **propio**. Ya que nadie puede vivir la experiencia del pensar por mí, del mismo modo que nadie puede caminar con mis piernas, ni escuchar con mis oídos. Vista así, el camino del pensar se hace solamente recorriéndolo, es decir: pensando por mi mismo.

Abrimos el número 18 de la Revista Crearmundos con estas palabras, y estas reflexiones, a modo de introducción a lo que será el eje de este número: el pensar. Más específicamente, las **Habilidades de Pensamiento**.

Desde el Equipo de Pedagogía en Filosofía de la Universidad de Concepción (Chile) hemos recibido la invitación de Angélica a colaborar en esta edición de la revista con enorme entusiasmo e ilusión. Esto, dentro del marco del Seminario de Filosofía Lúdica (2021-2022,) a través del cual hemos adquirido muchas herramientas y, sobre todo, una experiencia impagable, con personas increíbles, que nos han mostrado nuevos mundos filosóficos, artísticos, y pedagógicos.

En el presente número damos continuidad al número anterior de la Revista, que lleva por nombre "Sentir y Pensar". Este número trató de la textura emocional, tema del primer trimestre del seminario. En este número, que lleva por título "Los caminos del pensar", nos centramos en lo trabajado en el segundo trimestre del Seminario, que tuvo como eje las Habilidades de Pensamiento.

Ahora bien, ¿Por qué "Los caminos del pensar"? Porque, tal como hemos mencionado anteriormente, vemos en cada una de las distintas expresiones de los participantes de este número, y a lo largo del Seminario, distintas formas de recorrer los caminos que persiguen el mismo objetivo: el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento. Tal como menciona Heidegger en la cita: "Pensar sólo acontece como aprendizaje", del mismo modo que las Habilidades de Pensamiento, al ser "Actos de la mente en funcionamiento", sólo pueden aparecer en la medida en que nos encontremos pensando. O, lo que es lo mismo, sólo pueden aparecer cuando nos encontramos **en medio del camino del pensar.**

Estos **mundos**, que nos han abierto los participantes del Seminario, como los escritores y escritoras que participan de este número, toman aquí forma en las distintas secciones de la Revista. Los "mundos" con los que el lector se encontrará a lo largo de este número serán cuatro: 1). Mundos dialogados, sección destinada a entrevistas. 2). Mundos Reflexionados, sección destinada a textos teóricos, 3), Mundos compartidos, sección destinada al compartir experiencias prácticas y, finalmente, 4). Mundos investigados, sección que, tal como su nombre lo indica, está destinado a compartir trabajos de investigación.

Como final, solo nos queda expresar nuestro enorme agradecimiento en tres direcciones. La primera de ellas es a las participantes del Seminario, con quienes hemos creado una hermosa y reflexiva comunidad desde octubre de 2021. Desde la riqueza de la diferencia que entregó el encontrarnos en lugares tan lejanos, como el enorme profesionalismo con el que ejercen la práctica pedagógica y filosófica, nos han abierto caminos nuevos, a los cuales difícilmente habiéramos podido conocer e incursionar. En segundo lugar, agradecer a la Facultad de Educación, de la Universidad de Concepción, que ha hecho posible el acceso al Seminario, ofreciéndonos en todo momento el apoyo para adquirir herramientas nuevas, y enriquecer nuestros procesos formativos. Y, finalmente, nos queda agradecer a Angélica, por depositar en nosotros la confianza para llevar adelante la edición de este número. Quien, con su paciente guía y amorosa, enseñanza nos ha mostrado y abierto caminos, desconocidos hasta entonces para nosotros.

Esperamos que los textos a los que se aproxima el lector sean, tal como fue para nosotros, puertas que le conducen a nuevos mundos. Esperamos igualmente que le entreguen no solo nuevas respuestas sino, incluso más importante, que le despierten nuevas preguntas, interrogantes, desafíos y retos, los cuales le empujen a ampliar la mirada, y expandir sus horizontes.

¡Que disfrutes la lectura!

Mundos

Dialogados

“Las Habilidades de pensamiento nos ayudan a sacar partido a la vida A vivir con mayor sensibilidad, soltura, autonomía y curiosidad”

Entrevista a Irene de Puig.



Irene de Puig (1)

<https://irenedepuig.cat/es/>



Eva Domingo (2)

filosofiahaurrentzat@gmail.com

(1). Maestra, profesora de Secundaria, formadora de formadores, codirectora del Máster 3/18 en la Universidad de Girona, directora del GrupIREF, cofundadora del Proyecto Noria y autora de numerosos libros y materiales.

(2). Periodista, Máster en Filosofía 3/18 y facilitadora de Filosofía Lúdica

Eva Domingo Antes de nada, Irene, muchas gracias por aceptar esta entrevista para la revista Crearmundos. Es un placer poder conversar y creo que será de gran interés para las personas interesadas en la Filosofía para Niños/as.

Irene de Puig Gracias por contar conmigo. Estoy a vuestra disposición para lo que pueda aportar.

Eva Domingo Remontémonos en el tiempo. Su carrera dio un giro cuando conoció a Matthew Lipman y Ann Sharp, con su propuesta Philosophy for Children. ¿Cómo repercutió en su vida este descubrimiento?

Irene de Puig Empecé a dar clases en 1975, justo después de la muerte del dictador. Los programas que había no puedes imaginarte lo que eran...Metafísica, ética, lógica, con unos contenidos tremebundos. Estaba claro que

había que buscarse la vida rápidamente para hacer algo diferente. Estuvimos ensayando distintas propuestas, pero no había en ninguna parte una tan completa y holística como Philosophy for Children.

En 1985, un grupo de cinco personas que ya colaborábamos, fuimos a New Jersey. Aquella experiencia fue un cambio en dos sentidos: En un primer momento, en nuestra práctica profesional personal. Porque, aunque inevitablemente había que seguir con algunas clases magistrales para el COU y la selectividad, el tono y la perspectiva ya eran distintos.

Y luego, realmente, aquello supuso un cambio metodológico fundamental. Además, un paso importante fue el salto a la Educación Primaria. Como profesores de Filosofía Secundaria, habíamos empezado a ofrecer esa alternativa a

nuestras clases, pero no se nos había ocurrido que la Filosofía pueda ser un magnífico recurso para Primaria o Infantil. Ese fue el segundo salto impresionante de cambio de paradigma. Pasamos a ver la Filosofía desde una perspectiva académica y disciplinaria, lo que suponía una apertura y otra definición.

Eva Domingo ¿Cómo se recibió la propuesta a nivel institucional en Cataluña?

Irene de Puig En el primer año de experimentación a nivel personal no hubo problema, porque cada profesor organizaba el aula como más conveniente le parecía. El aspecto institucional es el que nos llevó después a formar el GrupIREF. Necesitábamos tener una cierta entidad, y no ser solo personas que aisladamente desarrollábamos una propuesta. Al construirlo, pudimos tener los primeros contactos con maestros en las escuelas de verano.

El primer material que tradujimos fue el de secundaria y luego empezamos a traducir, alternativamente, uno de primaria y uno de secundaria, para enfrentar las necesidades que teníamos.

Además, tuvimos la enorme suerte de contar con el apoyo de la Universidad de Girona, y, en aquellos principios, cuando las cosas no estaban tan mal económicamente, tuvimos también la posibilidad de tener comisiones de servicio por parte de la Generalitat. Yo estuve alrededor de nueve años en comisión de servicio para la formación del profesorado.

Eva Domingo ¿Diría que el impacto de la propuesta fue fuerte?

Irene de Puig No, no diría eso. Fue fuerte si lo entiendes en el sentido de nuevo, profundo, original, sorprendente. Las maestras en Primaria decían: "¿Filosofía? ¿De que habláis?" Y los filósofos decían: "¿En la escuela? ¿De que nos habláis?".

GrupIREF lleva la "i" de innovación, porque en 1987 esto era nuevo. Pero es que ahora sigue siendo nuevo para muchos docentes. Poner en el centro estrictamente al alumno todavía es novedoso. Que sea el grupo de alumnos, la comunidad de investigación, quien decide los temas y quien se autorregula, es todavía muy nuevo. La idea del docente como la persona que va tirando del carro está aún muy presente en el imaginario. Quizás no tanto en los nuevos maestros, pero creo que acarreamos una enorme tradición.

Diría que la propuesta tuvo un impacto de profundidad, pero no es algo de mayorías. Seguimos teniendo un proyecto un tanto por ciento de escuelas muy bajo. Estamos contentos porque trabaja bien. Podemos hacerles un buen seguimiento, podemos cuidarlas. Si fuera masivo, creo que se habría desvirtuado, pero sigue sin ser mayoritario.

Preferimos que el proyecto sea un referente a que se desvirtúe. Es un equilibrio difícil y frágil.

Eva Domingo Hablemos de las habilidades de pensamiento, que constituyen una de las bases del proyecto Noria. Empecemos por la pregunta más básica: ¿Qué son estas habilidades?

Irene de Puig Son las unidades básicas para generar pensamiento. Cuando pensamos, pensamos en algo y de alguna manera. Ese de alguna manera (es decir, comparando, distinguiendo, observando, etcétera) es la unidad elemental que conforma el pensamiento. Es como la célula del pensamiento. No pensamos en el vacío, sino que pensamos a través de ciertas estructuras mentales que nos vienen dadas por estas habilidades.

Eva Domingo ¿Cuál es la importancia de cultivarlas?

Irene de Puig La importancia de cultivarlas es fundamental, imprescindible, urgente, necesaria, absoluta.



La importancia de cultivarlas es fundamental, imprescindible, urgente, necesaria, absoluta. Si no hay desarrollo de estas habilidades el pensamiento se vuelve disperso, vago. Se nubla.

Si no hay desarrollo de estas habilidades el pensamiento se vuelve disperso, vago. Se nubla. Si no hay claridad uno está intentando distinguir sin saber cómo, o no se usan criterios claros, vete a saber la distinción que le saldrá...

Eva Domingo Al igual que necesitamos hacer ejercicio físico para entrenar los músculos de nuestro cuerpo, entrenar las habilidades de pensamiento nos llevará a pensar cada vez mejor. Pero tengo dudas de que las personas adultas seamos conscientes de la necesidad de trabajar la destreza de los actos mentales para aspirar a un pensamiento de orden superior, ¿Que opina?

Irene de Puig Creo que no se es consciente. Como es algo tan básico, lo damos por supuesto. Se presupone que las habilidades de pensamiento están ahí. Fijémonos en la expresión "esa persona sabe latín". Cuando hace años se decía eso, se hablaba no solo de la lengua, sino de una estructura mental. Después pasó con las matemáticas. Siempre se ha considerado que algunas disciplinas ayudaban a pensar mejor, a organizar la mente, a tener claridad. En mi escuela, en los años 60', aprendíamos los contenidos y se suponía que con los contenidos venían esas habilidades. Pero nunca se hacía referencia explícita a esas habilidades.

Se pedía comparar, definir, analizar, etcétera, sin detenerse a aclarar esos conceptos, y como desarrollarlos. Era como algo intrínseco, no formaba parte de lo que "había que enseñar" De hecho, no había metodología, había memorística.

Eva Domingo Si no se trabajan las capacidades, en este caso, la capacidad mental, se estanca y pierde, acaba no sirviendo de mucho...

Irene de Puig Siempre digo que racionales nacemos, pero en razonables tenemos que convertirnos. No nacemos razonables. Un crío pequeño no razona, patalea, grita, llora, exige....El paso de la racionalidad a la razonabilidad solo se hace a través de un camino. Cuanto antes se facilite este, más posibilidades tiene esa persona de interiorizar, trabajar y de potenciar las capacidades.

Antes se entendía que venían como el código genético. Y así nos ha ido en muchos casos. Además, tampoco existía el equilibrio que se pretende ahora con habilidades de todo tipo. Podía haber un súper inteligente que no supiera explicarse. O un charlatán sin dos dedos de frente. Y todavía los hay. La red que conforma las habilidades está descompensada en estos casos.

Eva Domingo No siempre las habilidades de pensamiento se han entendido ligadas a la Filosofía.

De hecho, filosofar no significa necesariamente desarrollarlas ampliamente. Tampoco al contrario; Se pueden trabajar las habilidades del pensamiento al margen de la Filosofía. ¿Qué conseguimos aunando ambos aspectos?

Irene de Puig Cada una de las disciplinas tiene unas habilidades que le son propias. Algunas son comunes, pero otras son muy específicas. Las habilidades que se exigen de un naturalista no son las mismas que se le piden a un lingüista.

En el trabajo en habilidades, es cierto que no es imprescindible la Filosofía. Pero en específico de la filosofía es el cultivo del pensamiento. Por lo tanto, en esa educación del pensar sí que la Filosofía tiene mucho que decir, aunque no haya sido dicho por los filósofos. Estos han hablado poco de las habilidades de pensamiento, pero las han usado con una finura de bisturí.

No hay filósofo que no haya trabajado esas habilidades con profundidad: distinguiendo, separando, precisando, anticipando consecuencias, imaginando, etc...

También las ciencias las han trabajado en ese sentido. Pero mientras que las ciencias tienen un objetivo, digamos, externo, la filosofía se ha preocupado por el acto del pensar: la lógica (formal e informal), los tratados sobre el método, etcétera. Esa es la diferencia. Yo creo que una buena enseñanza científica trabaja con profundidad las habilidades de pensamiento. Pero quizá lo que hace, porque no lo necesita como materia, es pensar sobre el pensamiento. No se trata de enseñar filosofía, en el sentido de las teorías o ideas que tenían, por ejemplo, Platón o Hume, sino a enseñarles a pensar por sí mismos. Y quizás alguno de esos autores les ayuden a comprender el mundo.

Los niños son realmente pequeños filósofos. Ven en casa movimientos distintos, preocupación,



Los niños y los filósofos tienen mucho en común, y en ese sentido, el trabajo de las habilidades es absolutamente necesario.

y entonces se hacen una hipótesis, intentan verificar, preguntan a la abuela, van a la esquina a mirar. Son investigadores natos. Un objeto no sólo lo tocan, sino que se lo introducen en la boca. Experimentan hasta el extremo. Los niños y los filósofos tienen mucho en común, y en ese sentido, el trabajo de las habilidades es absolutamente necesario. Para eso la Filosofía nos ayuda. No cada una de las filosofías, ni de las corrientes, ni de los autores. Pero sí el conjunto del saber filosófico.

Eva Domingo Es sorprendente a qué edades tan tempranas comienzan las criaturas a hacerse preguntas complicadas.

Irene de Puig Complicadas y a veces, incluso, algo que es muy bonito, malas preguntas (porque no saben aún formularlas bien) , pero con un fondo muy bueno. Preguntan, por ejemplo, "¿Dónde va uno cuando se muere?". Puedes pensar que no va a ningún sitio, pero la pregunta en sí es muy buena.

Eva Domingo Matthew Lipman y Ann Sharp realizan una clasificación a lo largo de su obra. En el manual "Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años", del cual surge la propuesta Noria, Angélica Sático y usted recogen una taxonomía propia, fruto de un largo proceso de investigación, ¿Puede contarnos por que decidieron que era importante una clasificación de Habilidades de pensamiento, y como fue el proceso de conformarla?

Irene de Puig No se trata de una taxonomía propia. La taxonomía básica viene de Lipman y Sharp, explicitada en "Thinking in education" (1991), y está presente en todos sus manuales. En todos los manuales para Niños se encuentran ejercicios y planes de discusión que trabajan esas habilidades.

Aunque en ellos no está destilada, como hicimos nosotras. Lo único que hicimos Angélica y yo en "Jugar a pensar" fue sistematizarlas un poco más, destilarlas y explicitarlas, para que fueran más funcionales. Nuestra idea era tener un esquema básico que fuera fácil e interiorizable para las maestras,. Queríamos facilitarles que, ante un diálogo de aula, pudieran decir: "ahora les voy a preguntar sobre alternativas", y tuvieran una pregunta en el libro. Y después de las alternativas, que pudieran comparar, y después valorar, etcétera. Así, se incrementan las posibilidades de diálogo y , por lo tanto, las posibilidades de que el grupo vaya mejorando su capacidad de pensamiento

Eva Domingo Lipman y Sharp se refieren a cuatro familias de habilidades (investigación, conceptualización, razonamiento y traducción/formulación) Pero ustedes agregan las Habilidades de percepción, ¿A que se debe esto?

Irene de Puig Pensando especialmente en Educación infantil, desdoblamos la que era la estrella de las habilidades de investigación: la observación. Al hablar de niños pequeños, pensamos que era necesario abrir esa puerta. Porque, si tu le dices a un niño "observa" le estás diciendo muy poco, pero si le dices "observa con la nariz", "observa con la mano", "observa con la piel", la cosa cambia. Tanto Angélica como yo hemos sido educadoras, y siempre hemos pensado mucho en las maestras. No se trataba de hacer un manual estupendo, bonito y con colores, sino que, para que cundiera, había que hacer un esquema claro. El objetivo era que las maestras pudieran disponer de esos recursos que necesitaban para improvisar, interpretar, etc. Que un día los niños improvisen, y otro interpreten, y otro día incluso se haga el salto a la metacognición.

Un aspecto importante, que no siempre se comprende, es que este es un esquema permeable, no cerrado. Cuando estás haciendo distinciones, estás observando, y si estás haciendo una distinción conceptual, estás teniendo en la cabeza tres conceptos.

El maestro no puede plantear el trabajo de habilidad en habilidad. Las habilidades solo son separables en el análisis, para el trabajo metodológico. Pero yo insisto siempre en que el pensamiento fluye. No puedes pararlo y solo comparar, por ejemplo. Entre otras cosas, porque para comparar necesitas mirar o tocar, o calibrar, valorar, adivinar, etcétera.

Las habilidades de pensamiento las veo como una red. Si que puedes plantearte tirar de uno de sus nudos, pero te siguen los otros. Yo utilizo un ejemplo muy culinario: cuando hago un caldo, siempre pongo los garbanzos en una bolsita, en una red, para que no se mezclen con el resto de ingredientes. Pues bien, las habilidades no son los garbanzos, son la red, y cuando la recojo tiro de cualquier nudo de la red y los saco todos. Volviendo al inicio, cuando hicimos esa ampliación no teníamos la idea de que estábamos haciendo algo distinto, sino simplemente procuramos dar más facilidades a las maestras

Eva Domingo ¿Podría decirse que ustedes bucearon en los materiales para dárselo al profesorado "mascado" y organizado de forma práctica?

Irene de Puig Quizás pueda decirse así. Pensamos que había que darlo organizado, para una mejor formación de nuestros enseñantes. Matthew y Ann no es que dieran por supuestas las habilidades. Tienen unos cuantos capítulos dedicados a ello en la teoría. Y en la práctica el trabajo de habilidades está en todos los manuales. A veces incluso en el enunciado está muy claro: piden definir, buscar la palabra precisa, etcétera.

"Jugar a pensar" ha sido un libro para infantil, pero también para primaria y secundaria. Porque a los docentes les gusta estar seguros de lo que están haciendo, agradecen el orden y la claridad. Intentamos simplificar el camino y darles una relevancia a las habilidades.

Si no, los maestros se perdían en las habilidades y los filósofos iban al tema: la muerte, justicia, la libertad... Distingamos, comparemos, relacionemos medios con fines, busquemos relaciones consecuentes, etc. Eso, ahora, de alguna manera, está tiñendo todo el material y toda la formación.

Eva Domingo A quienes nos iniciamos en filosofía para niños y niñas puede resultarnos todo un reto tratar de que el diálogo facilitado tenga carácter filosófico y, al mismo tiempo, no perder de vista el trabajo con las habilidades de pensamiento. A su vez, estas deben ser trabajadas sin menoscabo de la libertad que el diálogo necesita para desarrollarse, ¿Cómo lograr mantener ese equilibrio? ¿Tiene alguna recomendación?

Irene de Puig Fíjate que, si lo miras en positivo, es estupendo. Ayudas a los niños a hacer el camino sabiendo que están haciendo el camino. Es el camino y la manera. Son las dos cosas, la temática y el cómo. Son ambos muy importantes..

Si solo estamos en el qué, nos perdemos, pero si sólo estamos en el cómo hay aburrimiento

Respecto a las recomendaciones, creo que existen lo que yo llamo trampillas de maestra. Una es preparar muy bien la sesión, sabiendo que te va a salir absolutamente distinta de lo que has preparado. Puedes haber observado, por ejemplo, que a los estudiantes les falta vocabulario

Entonces, te planteas profundizar ahí. Piensas: "Quiero que aprendan a ser precisos y a matizar, que no digan las cosas porque sí"

Les pides ejemplos o anécdotas que corroboren lo que dicen, En otro grupo puede parecerle que están muy apalancados y no se implican en la investigación. Les puedes atizar un poco por ahí.

Puedes tener esas ideas concretas para la sesión y, al terminar, preguntarte cuales han sido las habilidades que finalmente has estado trabajando. Y, esto es muy importante, preguntarles

también a ellos. Porque lo que tú has previsto no siempre es lo que ellos hacen. Tú no estás dentro de sus cabezas. Si quieres ayudarles a saber cómo piensan, tienen que contártelo.

Tú estarás intentando que comparen y les pondrás tres cubos de distintos tamaños y colores (pensemos que son pequeños), y la palabra "comparar" la sacarás. Lo mismo en secundaria, hablando de libertad o de justicia. Y cuando preguntes, algunos o la mayoría deberían decirte lo que han comparado. Pero alguno podría decirte que ha imaginado o que ha hecho una hipótesis. A medida que tú les vayas dando ese vocabulario, ellos van interiorizando y lo van descubriendo en sí mismos.

El tema de las habilidades no consiste en que tú las propongas con toda la buena fe del mundo, sino que ellos las asimilen y las reconozcan. Ese trabajo de metacognición al final de la clase es muy importante.



Debemos perfeccionar todos los niveles de la percepción, que son la entrada del Conocimiento. Oír oímos, pero no siempre escuchamos, mirar miramos, pero no siempre vemos.

Las sesiones de Filosofía, si son de una hora, tienen que ser de 45 minutos, y un último cuarto de hora debe estar dedicado a la metacognición. Si no, es imposible regular el aprendizaje, porque ni ellos mismos saben qué, y como han aprendido.

Aconsejaría no obsesionarse mucho. Puedes pensar qué preguntas podrías hacer si estuvieras en una sesión. Aquí pedir una distinción, aquí preguntar por una causa...cuando una tiene la caja de herramientas, Primero es aprendiz, luego oficial,

y después ya el trabajo sale espontáneo. Y entonces ayuda al diálogo, que es lo importante, porque es preferible un buen diálogo sin saber exactamente qué habilidad has usado,, que un mal diálogo super controlado por habilidades.

Eva Domingo En relación a la percepción, dice usted en su obra "Persensar" que "no es suficiente con mirar y comer, hay que saber hacerlo mejor, a la manera humana" ¿Pasa esa manera humana por la consciencia? ¿Con qué otros aspectos se relaciona?

Irene de Puig "Persensar" es un libro sobre la sensibilidad. Cuanto más ayudemos a los niños a saber orientar esa observación y a saber organizarla y a cruzarla mejor será. Debemos perfeccionar todos los niveles de la percepción, que son la entrada del conocimiento.

Oír oímos, pero no siempre escuchamos. Mirar miramos, pero no siempre vemos. Un sumiller es capaz de oler de forma a la mía.

Un artista de los colores ve lo que yo soy incapaz de percibir. Un músico oye cosas que yo no distingo. No hace falta que eduquemos a músicos y sumilleros, pero podemos sacar partido de los sentidos que tenemos.

Las habilidades de pensamiento no son más que un instrumento que nos ayuda a sacar partido de la vida. De los sentidos, de la vida intelectual, de la vida personal, profesional. No es una cuestión académica, es una cuestión vital. Por eso digo que es urgente, porque nos ayuda a ver, a sentir de otra manera. A vivir la vida con más sensibilidad, mayor soltura, mayor flexibilidad. También con más autonomía y más curiosidad. Conviene saber que tienes ese bagaje. Es una caja de herramientas. Aunque no las tengas ordenadas, pero ahí vas con esa caja. Si no, vas por el mundo pidiendo un martillo.

Eva Domingo Planteárselo así a las criaturas, con la imagen de esa caja de herramientas ,me parece muy útil.

Irene de Puig Esa caja la tienes de serie y tienes que aprender a utilizarla. La usas en todas las materias. En primaria especialmente, la maestra les da distintas asignaturas, de manera que puede usar la clase de Filosofía para ilustrar o, al revés, la clase de Lengua para mostrar: "¿recordáis aquello que hicimos el otro día con un juego de palabras?, tiene que ver con esta habilidad"



Las habilidades de pensamiento no son más que un instrumento que nos ayuda a sacar partido de la vida. De los sentidos, de la vida intelectual, de la vida personal, profesional.

No es una cuestión académica, es una cuestión vital.

Esa relación de la Filosofía con las otras disciplinas es otro tema para mí fascinante, que creo que se trabaja muy poco. Y la filosofía es una buena entrada para lo que llamaríamos ahora una educación global. Han tenido que inventar los proyectos para que las disciplinas no se vayan cada una por su lado. Lipman decía que la Filosofía debía ser el eje, el tronco vertebrador del conocimiento escolar.

Eva Domingo Si nos referimos a las habilidades de investigación, ¿Qué le parece valernos de la figura del detective que quiere desentrañar un misterio para motivar a las infancias a formular cuestiones, averiguar, hacer hipótesis,...?

Irene de Puig Sí, es una forma de verlo. Pero piensa que los pequeños son investigadores por necesidad.

Porque necesitan ubicarse, necesitan comprender. Eso les hace investigar inevitablemente. El problema es cuando dejan de investigar. Se dice que los niños llegan a la escuela a los tres o cinco años con una gran curiosidad, y a los doce ya lo la tienen. Que la escuela es capaz de matar la curiosidad de los niños sería para mi el problema, eso si que es real.

A los niños cualquier sorpresa les gusta. Tú llegas a la clase con una lección que tienes que dar y les hablas de una sorpresa de algo muy difícil, de algo que hay que ver si lo entienden porque es una enorme responsabilidad, y ya los tienes a todos atentos. Es cuestión de suscitar inquietudes. Se dejan sorprender. A los doce y dieciocho años también, pero hay que darles un poco de alegría. Las rutinas están bien, pero son sobre todo, para saltarlas. No hay que pensar en grandes cosas. No es necesario llevar un ramo de flores o un payaso al aula. Son cosas mucho más simples a veces, con estímulos muy sencillos

Les puedes decir: "Hoy voy a hacerles una pregunta difícil, que ni los mayores saben responder", y ya está. No se trata de la sorpresa permanente ni de la fiesta constante. Además, hay niños que necesitan paz y orden, y eso es lo que les va, y les gusta, no la dispersión. Una cosa es que enganche, y otra que haya un despiste general cada dos días. Hay que dar continuidad, pero una continuidad un poco lúdica. Sin entrar en ese tema de la gamificación, que me tiene muy nerviosa. No hay que gamificar las matemáticas, son un juego por sí mismas. No hay que ponerles una venda o una tiritita. Ya son divertidas si las preparas y presentas bien. No hace falta más.

Eva Domingo También entre las habilidades de investigación, me gustaría preguntarle sobre la importancia de la imaginación en las etapas primeras de la vida. Profesionales de distintas disciplinas muestran su preocupación por las consecuencias negativas que el exceso de pantalla y el déficit de

literatura puedan suponer en esta habilidad, ¿Qué opinión tiene al respecto?

Irene de Puig En la habilidad de imaginación y en otras muchas sucede eso. A mi me preocupa en relación a la conceptualización. La imagen mata las posibilidades. Cuando te cuentan un cuento, te haces tu propia imagen a partir de esa oralidad. pero cuando has visto dibujos animados, ya tienes la imagen del Gato con botas o de quien sea. Es tremendamente peligroso, porque apaga la imaginación.

Cuando regalo una película a los pequeños de casa, procuro ofrecerle tres versiones. Me gustan mucho los cuentos y les pongo tres gatos con botas, si puedo. Si tienen que ver mucha pantalla, al menos que sea una pantalla diversa, que les ayude a estimular un poco el juicio estético

El problema con la imagen me parece que va un poco más allá. Ven mucha pantalla, y me preocupa más la imposibilidad de conceptualizar que generan las imágenes. Cuando tienes la imagen, se te hace muy difícil poner una palabra. Te cuento una anécdota en el aula, hablábamos de viajes y la maestra preguntó a un grupo de unos ocho años donde les gustaría vivir. una alumna respondió que querría vivir en una ciudad de vacaciones, un complejo hotelero en el litoral que anuncian en televisión. Esta niña tenía un pre-concepto, no un concepto. ¿Cómo hacerle ver que la realidad no es tan estupenda como en los anuncios? Es muy complicado.

O cuando alguien dice que la felicidad está en Ikea. Cuando algunos valores ya se han petrificado en un objeto (Coca-cola, la chispa de la vida) es muy difícil volver atrás. Ahí sí que creo que tenemos un gran problema. La capacidad de abstracción está ligada a la capacidad de vocabulario. Esta niña no necesitó

describir la felicidad, sino que la felicidad es lo que ve en ese anuncio, ¿para que buscar más?

Eva Domingo Ciertas dificultades que se dan con algunas habilidades de traducción e interpretación tal vez estén ligadas a esto que comenta. Hay adolescentes a los que les cuesta narrar, por ejemplo. Y desde la literatura infantil y juvenil se señala que toleran peor las descripciones que generaciones anteriores.

Irene de Puig Todos son hechos. Esto afecta al sentido del vocabulario, a la precisión. En la educación emocional también nos estamos quedando en unas pocas emociones básicas. El miedo, por ejemplo, puede ser muchas cosas: inquietud, duda, terror...hay infinidad de matices. Hablamos de la empatía, y yo siempre digo: ¿y la piedad? Es una forma empática también. No se habla de la piedad o del consuelo,

¿No existen? Como no existe la palabra no existe el concepto, y viceversa. La reducción no solo

es del vocabulario, sino mental. Uno puede estar melancólico y eso no significa que esté triste necesariamente. No todo es blanco y negro, nos estamos convirtiendo en binarios. Los matices son fundamentales para la vida.

Eva Domingo Por otra parte, los lenguajes diversos (artístico, musical, plástico) suelen quedar bastante relegados en el ámbito escolar, ¿Son las habilidades de traducción el grupo de habilidades que se ve particularmente complicadas de ser trabajadas en este contexto?

Irene de Puig Por eso me parece un material estupendo el libro "Pixie" de Matthew Lipman. Además de hablar de lenguaje, propone un trabajo a través de la analogía y la metáfora. Es un programa sobre el lenguaje y, especialmente, sobre lenguaje y pensamiento analógico. Puede suponer cierta dificultad en clase y el manual es inmenso, pero creo que es estupendo como programa. Permite darse cuenta no solo de que el lenguaje analógico es rico, sino de que consigue decir

cosas que quizá el lenguaje cotidiano y más regulado no permite.

Es una lástima que "Pixie" no sea un programa más querido, por ser difícil de trabajar. Ofrece también una dimensión de como hablamos. En nuestra vida cotidiana usamos constantemente metáforas fosilizadas. Si un chaval de doce años te suelta una expresión de las que usan a esa edad y señalas que está haciendo una metáfora, eso es muy bueno. En la vida cotidiana usamos constantemente un lenguaje metafórico y alegórico. Darse cuenta de esto y potenciarlo es de una riqueza increíble. Las metáforas las usan de continuo, sin ser conscientes. Al final de todo vamos al fundamento, a Sócrates, cuando dice que "una vida no reflexionada no vale la pena". Es una pena no ser consciente de cómo hablas. .

Eva Domingo Volviendo a las habilidades de conceptualización, parecen requisito imprescindible para poder entender un mundo abarrotado de información y en el que surgen nuevas realidades a

cada paso, ¿son estas habilidades más necesarias que nunca?

Irene de Puig Para mi sí. Entre otras cosas, porque si no conceptualizas bien, si no, no afinas bien, ya no puedes precisar, buscar ejemplos, contrastar. ¿Con que contrastas la tristeza? Se está leyendo menos, pero también se está hablando y escuchando menos. En cantidad se lee más porque al whatsapp se le dedica mucho tiempo. No así en calidad... No se escucha ni se escribe. Aunque también hay que decir que el teatro no ha muerto, el cine no ha muerto. Hay nuevas generaciones en el mundo del arte.

Eva Domingo ¿Cómo pueden ayudar las habilidades de razonamiento a la juventud a protegerse de la propaganda, la manipulación, las falacias y la llamada posverdad?

Irene de Puig En esos casos, quizás sean importantes las habilidades de razonamiento, pero las otras deben estar también. Para desmontar una manipulación, necesitas todas las habilidades. Para empezar, el concepto, intuir o hipotetizar sobre la intención, imaginar un "por qué", y a quienes

favorece, buscar causas y consecuencias, medios y fines. Todas son necesarias.

Si no buscamos causas, si no prevemos consecuencias, si no atrapamos la manipulación directa del concepto no vamos bien. ¿Por qué se dice "emigrantes" o "extracomunitarios"? ¿Hay una formulación buscada para unos fines? pensemos en el término indigente. ¿Qué significa? ¿Un pobre desempleado al que ha echado el mercado? ¿Se es indigente toda la vida, como se es abogado, aunque no se ejerza? Parece que sacralicemos algunas palabras. Y la propaganda y la manipulación empiezan fundamentalmente con la conceptualización. Preguntarnos, por ejemplo, ¿por qué en un caso se pone "vieja" y en otro "anciana"?, ¿una anciana es una vieja o es una forma más despectiva que la otra?

Eva Domingo ¿Cree que las habilidades de razonamiento son las más valoradas socialmente?

Irene de Puig No sé si eso tiene que ver con la modas. Si me apuras, te diría que las habilidades de razonamiento son todas. En vez de llamarlas habilidades de pensamiento, podríamos llamarlas de razonamiento o mentales. Pero empezamos a hablar de habilidades de pensamiento y me parece bien. Aparece en la denominación el pensar, que tiene ese buen encaje con la Filosofía. Pero podrían llamarse de otra manera: habilidades de la mente o de la razón, destrezas, etcétera.

La inteligencia vende. Si llamáramos a las habilidades de pensamiento "habilidades de inteligencia" seguro tendrían más aceptación.

Eva Domingo Según un informe de 2012 de la Generalitat de Catalunya, expertos, docentes, equipos directivos y centros educativos referentes consideraron que el programa de Filosofía 3/18 promueve el razonamiento como competencia básica a partir del rigor, la argumentación y el diálogo. Más del 90% tanto de docentes como de equipos directivos manifestó que el proyecto tiene como efecto que los estudiantes acaben pensando mejor. Supongo que estas conclusiones son muy satisfactorias.

Irene de Puig Sí, y también es muy interesante un trabajo que realizó la profesora de la Universidad de las Islas Baleares Maribel Pomar. Reunió a una serie de ex alumnos de una escuela que habían dado Filosofía unos cuantos años. Desde un joven profesor de Universidad, a una pescadera, una peluquera, un cocinero, etc. Se les preguntó que les había quedado de su paso por la escuela. Era curiosísimo, porque lo que más les quedó fue el trabajo de sus proyectos, sus salidas a los museos y la Filosofía. Dijeron cosas emocionantes. El cocinero señaló que las clases de diálogo le vinieron muy bien, porque para hacer una carta nueva se necesitaba mucha capacidad de diálogo. Otros dijeron que eran bastante tímidos en un inicio, y que gracias a la Filosofía pudieron soltarse. Yo tengo algunas pocas anécdotas. En un instituto, un profesor preguntó al alumnado si tenía alguna experiencia en democracia (en casa, con los amigos, etcétera) Varios dijeron que se acordaban de unas clases de Filosofía en las que todo el mundo podía dar su opinión sin ser sancionado por ello.

Eva Domingo ¿Cuál es el papel que el Máster de Filosofía 3/18 de la Universidad de Girona está jugando en el impulso a la propuesta educativa que nos ocupa?

Irene de Puig GrupIREF tiene 35 años, y el máster lo creamos alrededor del año 2000. El hecho de ser online ha dado la posibilidad de participar a personas de muy diversos lugares. Creo que ha hecho la función para la cual fue creado, que era ofrecer la posibilidad de seguir estudiando después de un curso de iniciación, de algún curso más específico del programa o de un curso sobre diálogo.

El máster le dio un poco más de solidez al proyecto. A los distintos participantes les ha aprovechado de distinta forma.

Eva Domingo Debemos ir terminando. Usted no ha parado de investigar a lo largo de toda su vida. ¿Podría compartir con los lectores de la revista algunos de los temas de investigación que la mantienen ocupada e ilusionada en este momento?

Irene de Puig Cuando comenzó la pandemia, estaba realizando un trabajo sobre pensamiento crítico. Hay tanto material, y tan complejo, y simplificar con un juicio es tan complicado... en eso estaba. Al cabo de un mes, cuando vi que el COVID iba para largo, pensé en buscar algo fácil que me divirtiera mientras tuviera que estar confinada. Así volví a un antiguo proyecto que me ha interesado siempre, relacionado con la literatura oral, con los cuentos populares y tradicionales. He recogido alrededor de quinientas Cencientas de todo el mundo, con un trabajo paralelo que consiste en poner en valor a mujeres potentes de la literatura tradicional. Quiero combatir la tontería de que en los cuentos tradicionales las mujeres son siempre pasivas y esperan al rey o al príncipe que las saque de su situación. ¡Eso es mentira! En todos esos cuentos que he recopilado, las mujeres, o al menos una de ellas, sea joven, sea niña, sea vieja, sea bruja o no, tienen un

papel protagonista y activo. Quiero romper con esa idea tan simplona y tan ignorante que tiene que ver con la Cenicienta de Disney. En ningún caso este personaje es débil. Puede ser más o menos apocada, pero siempre completamente transgresora. El cuento tiene que ver con la transgresión y la desobediencia civil.

No me ha gustado la experiencia del COVID por todo lo que representa, pero personalmente he tenido ocasión de escoger una temática que me ha tenido y me tiene ilusionada. Cada día leo nuevos cuentos con protagonistas potentísimas. Por ejemplo, Azerbaiyán, país árabe, tengo tres buenos cuentos. No sé que haré después con este material. De momento lo estoy pasando bien y luego, seguramente, haré alguna selección.

Eva Domingo ¿Algún otro aspecto que le resulte interesante mencionar y sobre el cual no haya preguntado, o en el que no hayamos profundizado?

Irene de Puig Creo que hemos barajado ya muchos temas, aunque quizás mis respuestas no hayan sido muy ordenadas.

Solo quisiera mencionar que me sigue preocupando que estas cuestiones no formen parte de la formación inicial del profesorado, o lo sean muy tangencialmente.

Y felicitarte por esta inquietud que te ha llevado a interrogarme. Cuestionar y cuestionarse es, a mi parecer, la mejor manera de mantener vivo el espíritu de los enseñantes.

Eva Domingo Muchas gracias a ti por esta entrevista, ha sido un verdadero placer.

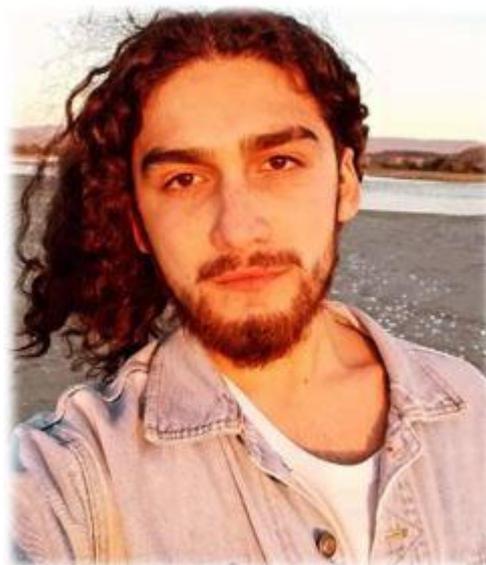
Pedagogía teatral y Habilidades de pensamiento

Entrevista a Mabel Urrutia



Mabel Urrutia (1)

urrutiamabel@gmail.com



Salvador Quirilao (2)

salvadorquirilao@gmail.com

Salvador Quirilao Buen día profesora Mabel, como usted sabe estamos realizando esta entrevista para el número 18 de la Revista Crearmundos, que tiene como eje central Habilidades del pensamiento, Es un enorme gusto conversar con usted. Para comenzar quisiera que nos hablara de usted, de su trabajo

en la universidad, y como llegó a la pedagogía teatral

Mabel Urrutia Mira, la verdad es que mi trabajo en pedagogía teatral tiene que una doble intención. Yo trabajo en educación emocional hace varios años. El segundo semestre de

(1). Profesora de Pedagogía teatral, Profesora de Castellano, magíster en lingüística, Doctora en Psicología por la Universidad de la Laguna, España. Doctorado en Psicología, Universidad de Concepción.

(2). Estudiante de Pedagogía en Filosofía, Universidad de Concepción.

2014 volví de España y busqué cuáles eran las herramientas para trabajar el desarrollo emocional. Primero empecé con electivos muy genéricos, de neurociencia asociado a las emociones, A partir de ese electivo me di cuenta que los estudiantes necesitaban habilidades prácticas para desarrollar esa competencia emocional. Una de las respuesta inmediatas fue el teatro.

En el teatro, que permite desarrollar la empatía, se activan las neuronas espejo, que son la base de la empatía según los estudios de neurociencia. También el Mindfulness. Impartí en su momento un electivo de Mindfulness, partiendo de esa idea genérica de como trabajar las emociones de manera más práctica, no solamente a través de la asignatura de Pedagogía Teatral, y no solamente la parte teórica sino que práctica de la Educación Emocional.

Todo esto nace de la idea de ayudar a los estudiantes a expresar emociones, reconocerlas y autorregularlas.

Obviamente también a desarrollar la empatía. Es un plan de educación emocional estándar que ha sido muy útil.

La otra parte es que me gusta el teatro. Yo soy profesora de castellano y comencé, en mis dos años de posgrado, trabajando en un colegio de la Región de Ñuble, en donde formé grupos de teatro. Representamos, por ejemplo, la obra "El lugar donde mueren los mamíferos" de Jorge Díaz, con estudiantes de Colegio, y creé también un conjunto artístico que duró dos años.

Luego de eso, al especializarme en Lingüística, el teatro quedó como un hobby personal, ya que, lamentablemente, las artes no son bien vistas.

Salvador Quirilao Es como si en un comienzo estaba en pedagogía, luego lingüística, y luego regresa el teatro a su vida, ¿no?

Mabel Urrutia Sí, es como si regresara. Ahora estoy volviendo a él desde otra perspectiva: de la docencia. Aunque también escribo. Tengo varias obras escritas, me gusta mucho escribir teatro. En un momento postulé a un proyecto de docencia, que me dio una cantidad de dinero, titulado: "Pedagogía teatral, el arte de poner en escena nuestras emociones" ese efectivo me permitió financiar a una actriz quien enseñó el método <Alba E Mochi> que es un método de teatro que permite regular las emociones a través de la actuación.

Es extraño, el teatro siempre vuelve de alguna manera, es bastante mágico ese encuentro y reencuentro. En el contexto de pandemia escribí una obra titulada "La mala conexión". Fue una obra online, que se desarrolló en tiempo real. Cada uno de los estudiantes estaban conectados desde sus casas. Esta obra no solo retrataba como se experimentaban las clases online, sino que además, recuenta la historia de la educación, por como se han

dado los modelos de docentes que tenemos, tanto en nuestra infancia, en nuestro bagaje educativo, como el que nosotros queremos ser. Preguntas como ¿Qué profesor quiero ser? Resultaron de eso temas bastante profundos. ¿Cómo nos vamos recubriendo como docentes?. Yo pienso que vamos teniendo ideas muy contaminadas de lo que significa ser profesor, y esas preguntas debemos hacerlas constantemente. Esa obra de teatro tuvo bastante buena acogida de los profesores del sistema, y es un diálogo también con "mala clase una obra de Luis Barrales, que habla de los problemas que tienen los estudiantes con los profesores, en donde se trataban estos temas.

Salvador Quirilao Usted menciona el tema de los modelos docentes y los desafíos actuales. Hace poco leí una noticia que mencionaba que un 35% de denuncias que recibe la Superintendencia de Educación, aquí en Chile responde a temas de la violencia ¿Cómo lo ve en relación a lo docentes?

Mabel Urrutia Creo que eso en gran parte se debe a que el foco todavía no está en la educación emocional. Sea cual sea la herramienta con la que se trabaje (el teatro es una de ellas), pero el currículum sigue centrado en lo cognitivo, y sigue creyéndose falsamente que la cognición está separada de la emoción, pero ya la neurociencia ha señalado que el 80% de la información que recibimos tiene que ver con lo emocional. La cognición nunca va separada de lo social y lo emocional. Por eso el modelo online de clases fracasa. No lo podemos sostener en el tiempo porque, para formar estudiantes, es necesaria la interacción con el otro.

Dos años de pandemia implicaron dos años sin interacción social, lo que ha detonado en violencia que, si bien ahora es más visible, siempre estuvo.

En gran parte es porque los docentes no cuentan con esas herramientas emocionales que se necesitan, y en parte

porque no se da el abasto con todo lo que se le solicita a un profesor.

Talleres de mindfulness, o teatralidad ayudarían a que se estimulen estas competencias, no solamente para el aula, sino para la vida. Pero hay que pensar que esto a veces queda en la planificación, no en la práctica. Es un tema muy importante, ya que ahora entendemos bien que el tema no es tanto de contenidos ni argumentos, sino de emociones. Hay violencia en las escuelas porque hay falta de educación emocional.

Salvador Quirilao Eso me hace pensar en lo que dice Maturana en "transformación en la convivencia", que estamos en un espacio social en donde nos transformamos entre nosotros, aprendiendo en conjunto. Como bien dice usted, si un profesor no maneja las habilidades emocionales no podrá replicarla en sus estudiantes, ni tampoco se las podrá exigir a ellos.

Mabel Urrutia Claro. Es que los programas de educación emocional deben ser sistemáticos. Ojalá desde los dos años de edad. Imagínate que un estudiante universitario que lleva 20 años sin trabajar sus emociones en absoluto. ¿Qué podemos esperar de él? Y, ¿Qué estamos esperando de él? ¿Qué estamos esperando para que la educación emocional sea incluida de forma obligatoria en el currículum?

Salvador Quirilao En ese sentido ¿Usted piensa, por ejemplo, que su propuesta debiera ser parte de la formación obligatoria?

Mabel Urrutia Yo creo que sí, si está enfocado en las emociones. Depende del enfoque que se le de a la asignatura. Creo que es importante ver el enfoque previamente. Hay cursos que tratan solo sobre aspectos externos, como el histrionismo, la escenificación, la superficialidad.

Pero la cuestión emocional es el fondo, el éxito podría estar ahí.

Salvador Quirilao Me hace mucho sentido. La propuesta de Mathew Lipman, en su libro "Filosofía en el aula", comienza alrededor de los cuatro años. Pero luego otros autores lo amplían a ser practicado desde los dos años, desde ahí se podría comenzar a desarrollar las Habilidades emocionales, en un nivel más primitivo.

Mabel Urrutia Sí, lo que pasa es que eso está vinculado a la etapa del desarrollo del niño. A los dos años los niños entran en una etapa que le podemos llamar "la simulación", que es ponerse en el lugar de otro, aunque de manera muy básica Simula que es un plátano, que es un teléfono, y juega con él. Y a los cuatro años y medio la teoría de la mente se desarrolla, para todas las personas neurotípicas. A los cuatro años un niño se empieza a dar cuenta cuando algo es mentira, y cuando algo es verdad.

Es por eso que todos los problemas parten de esa perspectiva. Ahora, dentro del electivo de Pedagogía Teatral, que es la asignatura que imparto, me parece interesante mencionar que nosotros trabajamos con textos contemporáneos, por eso digo que depende de cómo se trabaje. Yo trabajo mucho con textos actuales. Uno de ellos hablaba de las "niñas araña", que trataba de niñas que entraban a robar a los techos, y por tanto presentaba una realidad que podría ser cuestionable, por eso digo que depende de cómo se aborde el tema cómo uno lo mire. Si lo hacemos depender de un punto de vista moral o ético se hace más complejo. de poner en práctica, pero si lo orientamos al desarrollo emocional podemos obtener grandes beneficios.

Uno de los beneficios de la teatralidad en relación a la empatía es que uno puede encarnar la experiencia interna de "ser" un personaje, y por tanto vivirlo desde dentro.

Pensemos en el caso de la comunidad LGBTIQ+, que es un tema delicado. En el momento en el que yo "encarno" al personaje, en una sesión, puedo empatizar directamente con aquello que estoy interpretando.

No solamente en la experiencia de ser una persona homosexual, sino en percibir el prejuicio que los otros tienen de mí, y que me lo hagan notar en mi diario vivir, el sentir miedo, o inquietud por mi propia forma de ser.

Esto se logra en gran parte por la razón de que, en cada una de las sesiones que implementábamos había, al final, un espacio para la reflexión. Los estudiantes lograban pensar y reflexionar mucho mejor si sentían desde dentro las experiencias.

En los casos de violencia, que hoy en día son un tema central, nos preguntamos: ¿Dónde se educó esa persona para llegar a ese nivel?

El teatro escolar cae mucho en el tema de los valores, pero por ejemplo en el caso universitario se trata de temas que están en la discusión actual, que se pueden discutir. Por ejemplo, en una actuación en donde un varón debe interpretar que es el asaltante o el abusador de una compañera, luego de ello se muestran muy sensibles, ya que les genera rechazo, desde dentro, y logran reflexionar profundamente sobre lo que han vivido.

A pesar de las noticias que nos llegan todos los días el vivir la experiencia desde dentro es lo que hace que se logre un aprendizaje mucho más profundo, desde el punto de vista de la empatía. O sí, por ejemplo en el ámbito político... yo puedo decir que soy de izquierda, pero ¿qué pasa si tengo que encarnar a un militar que está obligado a ejecutar? Cambia la perspectiva. Y tengo que entender que hay seres humanos detrás, tengo que decírselo a mi compañero, que es un ser humano además.

Todo esto nos lleva a reflexionar, solo si abrimos el espacio a la reflexión, porque pasa además que las personas actúan y después no pasa nada. En la metodología que yo utilizaba siempre había un espacio a comentarios. Preguntando ¿Qué les pasa a ustedes como espectadores de esta obra de teatro? En ese sentido el espectador es espectador-actor no está recibiendo pasivamente la obra. Está pensando la obra moralmente, no de forma "moralizante", sino en el sentido de "como se posiciona frente a este universo relativo en donde ocurren estas situaciones". Era muy interesante ver como los estudiantes lograban desarrollar sus aprendizajes a través de esa simulación, y sobre todo de la reflexión que le daban a la obra.

Salvador Quirilao En este último sentido, del espacio a los comentarios que se abre al final de las sesiones, me recuerda a las comunidades de investigación que es el modelo de trabajo que presenta Mathew Lipman, ya que las

clases no se pueden desarrollar sin las interacciones activas de los participantes. ¿Cómo ve usted la relación íntima entre habilidades emocionales en relación a las Habilidades de Pensamiento?

Mabel Urrutia Hay una teoría que yo trabajo que se refiere a la teoría del significado. Y la teoría actual, que es la que he investigado en experimental, es el embodiment, o teorías corpóreas, que de hecho Varela es uno de los impulsores de esta postura, y después Maturana quien deriva en otras líneas. El libro "El Cuerpo Presente" es fundacional de esta teoría. Bueno, se descubre desde la neurociencia que hay un solapamiento entre la acción, la descripción y el pensamiento. No es posible separarlo.

Cuando tienes una pareja estable y te pinchan la mano se activa la zona somatosensorial, pero cuando te dicen que a tu pareja le harán lo mismo se activan las mismas zonas cerebrales.

Entonces esta es una evidencia que plantea que el cerebro es sofisticado, utiliza una misma red neural para representar tanto lo físico lo cognitivo como lo emocional.

Con el teatro se logra eso porque tienes que actuar. Por ejemplo, un movimiento cerrado, al representar el miedo, en donde debo entrecortar mi respiración, todo esto representa para mi un cambio en mi sistema físico lo cual hace que se induzca la emoción, y yo me sienta en esa situación de agobio al representármelo, y pueda reflexionar al respecto de lo que estoy viviendo. Creo que eso es lo que no tienen otras técnicas y si lo tiene el teatro: el conectarse directamente con el cuerpo. Y permite este desarrollo y unión, permite desarrollar esta unión que ya existe y la olvidamos. Pensamos aún que se trata de módulos separados, pero en realidad estamos inexorablemente unidos. La sintaxis básica de la teatralidad se muestra en la gesticulación corporal.

Salvador Quirilao Es muy interesante porque en general es algo que se pasa muy por alto. Puesto que el cuerpo va por un camino diferente al de la mente entendemos que enseñar es simplemente sentarse a pensar...incluso eso permea las prácticas docentes. Los estudiantes que están sentados 90 minutos escuchando pasivamente, ¿Cómo puedo saber si están desarrollando habilidades de pensamiento?

Mabel Urrutia Sí, la realidad corpórea es central. Tiene su sustrato que es el cerebro. Yo pienso que lo que planteas es fundamental, nosotros hemos hecho otros estudios desde el punto de vista didáctico y hemos encontrado que lo que los estudiantes quieren realizar son dramatizaciones, salidas a terreno, y los profesores insisten en mapa conceptual, lluvia de ideas, evaluación escrita, etcétera. El argumento es que "se pierde mucho tiempo", pero si lo pensamos bien, si estamos trabajando estos tres niveles '

a la vez estamos ganando tiempo. No solamente estamos trabajando lo cognitivo, sino también lo que es lo emocional transversalmente. Creo que hay que ser un poco más valiente y salir de esta idea errada de "disciplina" como equivalente a la educación. El aprendizaje social es de enorme importancia. Si el estudiante no está hablando ¿Cómo sé que está pensando?, por eso pienso también que las clases virtuales nunca van a llegar buen puerto, en ⁽¹⁾general, porque la escuela permite ese vínculo y relación social, y permite probar otras habilidades que no se logran si el estudiante está pasivamente escuchando. Puedo poner cara de "muy interesante" pero no sé si realmente está pensando

Salvador Quirilao Como el "Pensador de Rodin" (1)

(1). Escultura hecha por Auguste Rodin entre 1881 - 1882, para decorar el tímpano del conjunto escultórico "La puerta del Infierno".

Mabel Urrutia Exactamente., también pienso que es porque los estudiantes son muy tímidos, al estar todo el tiempo en la misma dinámica. Cuesta trabajo que entiendan que la retroalimentación está basada en el trabajo y no en la persona que está realizando el trabajo. Es importante que, en esta técnica, podamos descubrir nuevos talentos. A veces se dan cuenta de que eran buenos con las manos, por ejemplo, no sabían que podían moverse de cierta manera. En general en este tipo de trabajos se pueden descubrir a sí mismos, que no podrían conocer con otro tipo de metodología. Si uno pone a un estudiante tímido a interpretar un personaje desafiante es ponerle herramientas que le desafíen a avanzar hacia el conocimiento.

Hay otro concepto en la neurociencia que es la plasticidad cerebral. A partir de ella se dice que el aprendizaje real aparece cuando supone un desafío. En este caso , el teatro, para ciertas personas supone

un desafío. Pero más para aquellos que les cuesta trabajo expresar sus sentimientos. Todo esto siempre dentro de normas y códigos. Pienso que estas mismas habilidades son importantes para el trabajo docente, quien debe enfrentarse a un público cada día, que son sus estudiantes. Cuestiones como el respirar mejor, el hablar más fuerte, el impostar la voz, enfrentarse a un público, y tomar las herramientas del teatro para hacerlo cada vez mejor me parece muy importante

Salvador Quirilao Y son habilidades con las que el docente no cuenta muchas veces...

Mabel Urrutia Claro, pero es porque hay muchas prácticas diarias que no se incluyen en el aula. Las clases siguen siendo muy expositivas, lo cual no da espacio a estas dinámicas en donde se expresen estas habilidades.. Lo que ocurre en la universidad no es muy distinto a lo que ocurre en la escuela.

Pasa en la metodología de la Pedagogía Teatral que hay una obligatoriedad de expresarse y exponerse, lo cual lleva a ambas partes a avanzar en el desarrollo de las mismas habilidades.

Nosotros, por ejemplo, en Concepción, al ser una región, experimentamos mucha exclusión simbólica. La exclusión social se da porque vienes de un lugar menos privilegiado, pero la exclusión simbólica igualmente se da la oportunidad, y no lo puedes hacer, por diferentes motivos, porque no te sientes competente, o avergonzado. Pensemos, por ejemplo, en los efectos que esto tendría para los estudiantes en un contexto futuro. Si mi jefe viene a mi, y me humilla, ¿seré capaz de defender mi postura, o me quedaré callado por no contar con las herramientas de expresión? Yo creo que eso también suma a la pedagogía teatral muchos puntos.

Salvador Quirilao Pensaba en que esto es como una cadena causal. Si una persona es tímida, va a tener menos confianza, si tiene menos confianza explorará

menos el ambiente, si explora menos el ambiente, conoce menos, y en consecuencia su vida se verá más empobrecida.

Mabel Urrutia Yo creo en todo caso que las personalidades son respetables. Puede haber alguien más introvertido o extrovertido, puede haber alguien con mayor timidez o menos timidez. Otra cosa es cuando quiero expresar algo y no lo puedo hacer por miedo a que la crítica o lo que me puedan decir me afecte.

Yo observo constantemente esto en la sala de clases. Les pregunto: ¿comentarios?, para fomentar la participación y se encuentra mucho silencio. Incluso las intervenciones comienzan casi siempre con un: "profesora, quizás es muy tonto lo que voy a decir", y luego viene su oración. Se protegen permanentemente, ya que avanzan desde la inseguridad. Yo les digo: "nada es tonto, nada es equivocado". Claramente eso viene de un sistema educativo punitivo. Eso es lo que tiene que cambiar,

porque es necesario que los estudiantes se sientan confiados de opinar en cualquier contexto.

Salvador Quirilao Quisiera cerrar con dos preguntas. La primera: ¿Qué consejo le daría a las nuevas generaciones? Considerando lo que hemos conversado de las habilidades de pensamiento, las competencias emocionales, la participación, la educación...

Mabel Urrutia Yo les invitaría a que luchen por incluir la educación emocional como asignatura obligatoria. Que luchen por ello, o que se formen en ella. Lo otro sería cuidar su salud mental. Espero que se cuiden de verdad

Un consejo puntual sería: si tiene problemas psicológicos vaya al psicólogo. Yo no soy psicóloga clínica, y nosotros como profesores no podemos hacernos cargo de eso responsablemente. El estudiante necesita alguien que lo escuche de manera personalizada, y que le haga un seguimiento. No hay que restarle importancia a la salud mental.

Con esto podríamos evitar muchas cosas, problemas interpersonales, enfermedades, violencia. Hay instancias siempre, uno debe tomárselo en serio.

Salvador Quirilao Finalmente, ¿tiene algún proyecto en el que está trabajando y quisiera comentarlo?

Mabel Urrutia ¡Sí! Quiero formar un curso internacional de neurociencia efectiva para docentes. Estoy en ello, tengo el programa, un equipo de gente de fuera, muy importante. Y estamos trabajando en esa dirección, a ver si podemos atender a esa necesidad de formación en educación emocional. Y luego, el teatro. Quiero seguir en Pedagogía Teatral. Yo doy este electivo hace bastante tiempo, y quisiera trabajar más en ello. No sé si formaré un grupo de teatro.

Salvador Quirilao Espero que tenga mucho éxito en sus futuros proyectos, profesora. Muchas gracias por su tiempo.

Mabel Urrutia Muchas gracias a ti, Salvador. Un gusto conversar contigo.

Habilidades de pensamiento

entrevista a Eugenio Echeverría



Carmen Alcántar (1)
mc.cefip@gmail.com



Eugenio Echeverría (2)
jecer@yahoo.com

(1). María del Carmen Alcántar Arcos, Candidata a la Maestría en pedagogía, Directora del centro de filosofía práctica (CEFIP), 7 años difundiendo la propuesta de Filosofía para/con Niños

(2). Eugenio Echeverría. Licenciado en Administración educativa por la Universidad Anáhuac. Postgrado Universidad de Aston, Birmingham, Inglaterra. Maestría FpN Universidad de Montclair, EUA. Doctorado en formación de docentes, Universidad del Estado de Michigan. Desde 1982 trabaja FpN. Desde 1993 es director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), en San Cristóbal de las Casa, Chiapas; México.

Esta entrevista surge a partir de la invitación de Angélica Sátiro para hablar de las habilidades de pensamiento, durante el Seminario de Filosofía Lúdica. Eugenio Echeverría es uno de los primeros en traer la propuesta de Filosofía para Niños a México, y uno de sus más aguerridos y persistentes promotores.

Carmen Alcántar Qué alegría coincidir contigo, muchas gracias por aceptar esta entrevista, que además lo haces con muy buena disposición y esa amabilidad que ya bien conozco. La primera pregunta que quiero hacerte es: ¿Cómo llega Eugenio Echeverría a Filosofía para Niños, niñas y Adolescentes?

Eugenio Echeverría Yo estudié una licenciatura en Administración Educativa, y para concluirla iba a hacer mi tesis sobre “La enseñanza de valores a los niños”, pero en el penúltimo semestre llegó Albert Thompson que era un profesor de la Universidad de Milwaukee en Wisconsin, de intercambio, y estuvo medio año trabajando con nosotros en la Universidad.

Él nos habló de Filosofía para niños. Ahí me di cuenta de que, cuando se trata de enseñar valores a los niños, la propuesta de Filosofía para niños (FpN), como él lo describía, era una una propuesta pedagógica ideal para lo que yo quería hacer.

Lo primero que transformé, en mi forma de pensar sobre mis ideas iniciales, es que no enseñas valores a los niños, sino que abres espacios específicos, con ciertas características, que en este caso sería la comunidad de diálogo filosófico, para que ellos vayan explorando, descubriendo y practicando sus propios valores.

Mientras estudiaba un postgrado en Inglaterra, sobre el trabajo de psicoterapia con niños y adolescentes que tenían problemas con la ley, de la familia o en la calle, me llamó Alberto Thompson y me dijo: “oye, Matthew Limpan y Ann Sharp acaban de abrir la maestría en FpN en New Jersey ¿te interesa?”

Le respondí: ¡Por supuesto que me interesa! y en unos meses ya estaba empezando la maestría. Después de eso me fui a hacer el doctorado a la Universidad del Estado de Michigan, siempre relacionado con cuestiones que tenían que ver con Filosofía para Niños. Durante el doctorado, y los 7 años que estuve en estados unidos, iba de tres a cuatro veces al año a trabajar con Matthew Limpan y Ann Sharp. Ya fuera en los congresos internacionales, o en los cursos que daban, era como parte del staff. Eso me permitió trabajar muy de cerca con los dos, y aprender mucho de ellos. Desde entonces se volvió mi propósito de vida el seguir difundiendo y trabajando Filosofía para niños (FpN).

Carmen Alcántar Gracias Eugenio, ¿y cuál es la relación que encuentras entre Filosofía para Niños (FpN) y el desarrollo del pensamiento?

Eugenio Echeverría Filosofía para niños (FpN) tiene 3 objetivos fundamentales: el desarrollo

y práctica de habilidades de pensamiento, la construcción de conceptos, y la exploración de valores. Para que niños y adolescentes vayan construyendo poco a poco su propio proyecto personal y social. Personal en el sentido de "qué tipo de persona quiero ser", y social en el sentido de "qué tipo de mundo quiero vivir", "qué tipo de sociedad quiero ayudar a formar y a perpetuar"

Respecto al pensamiento, Matthew Lipman, es muy específico al identificar más de 40 habilidades de pensamiento, cada una con su definición, divididas en cuatro categorías.: habilidades de razonamiento, habilidades de indagación, habilidades para la formación de conceptos, y habilidades de traducción y transferencia.

Las habilidades de razonamiento están relacionadas al desarrollo del pensamiento crítico (porque también se habla del pensamiento multidimensional en la que se trabajan las tres

dimensiones y esas tres dimensiones del pensamiento son crítico creativo y valorativo) entonces las habilidades de razonamiento tienen más que ver con el pensamiento crítico, con la lógica, detectar contradicciones, estandarizar, el pensamiento silogístico, el dar buenas razones, hacer buenas inferencias, etcétera y las habilidades de indagación y de formación de conceptos se relacionan más con el pensamiento creativo, establecer conexiones, detectar similitudes, contrastar, comparar, demandar criterios, ejemplificar, trabajar con hipótesis, hacer distinciones, etcétera y las habilidades de pensamiento que constituyen la categoría de traducción y transferencia tienen más que ver con el pensamiento valorativo, la exploración, formación, construcción y práctica de valores por ejemplo sensibilidad a los sentimientos de los demás, capacidad de escucha, inferir visiones del mundo, empatía, tener una mente abierta, el respeto a los demás, el poner el ego en perspectiva, etcétera.

Parte de lo que hacemos en la comunidad de diálogo es hacer preguntas porque a cada una de estas habilidades se puede propiciar su desarrollo a partir de preguntas de seguimiento que hacemos en la comunidad. Por ejemplo preguntas del tipo ¿Qué razón tienes para decir eso? ¿Qué pasaría si todo el mundo pensara como tú? ¿Qué se sigue de lo que estás diciendo? ¿Qué es lo que estás suponiendo? ¿Estás de acuerdo o no con lo que acaba de decir tu compañero? etcétera. O sea, para cada habilidad, con las preguntas que hacemos los docentes en la comunidad de diálogo, estamos propiciando que las vayan practicando

Carmen Alcántar ¿Cuál es la relevancia de desarrollar precisamente estas habilidades en los alumnos, o las personas que vienen a la comunidad de indagación?

Eugenio Echeverría Creo que lo importante es instituir la comunidad de diálogo filosófico a partir de la comunidad de diálogo como una estrategia pedagógica. Esto tiene mucho que ver con el desarrollo del pensamiento crítico. Como lo definen autores más dedicados a esta materia, y eso tiene que ver con pensar por ti mismo, e ir armando un proyecto de vida libre, independiente y autónomo, teniendo en cuenta también a los demás. No se trata de egoísmo, sino de un proyecto personal, que no le falta el respeto al otro.

Esto se relaciona directamente con el contexto de la comunidad de diálogo, que tiene que ver con una democracia solidaria, o democracia creativa como le llamaba John Dewey, y esto sí tiene que ver con valores que estamos tratando de que se incorporen poco a poco a los estudiantes con los que estamos trabajando, pero son valores como el respeto, el pensamiento crítico, el poder dar argumentos para defender sus ideas, argumentos congruentes y sólidos.

El respeto a los demás también tiene que ver con la justicia social, una democracia liberal que se puede asociar con el capitalismo neoliberal no incluye muchas veces la justicia social, sino que se rige por el individualismo y la competencia.

La democracia que queremos que se vaya viviendo y construyendo en la comunidad de diálogo, se rige por los conceptos de la cooperación y la solidaridad, y es muy diferente cooperación y solidaridad que competencia e individualismo. Si estamos empujando hacia una formación de una sociedad en la que se tienen en cuenta a los otros, en el que se tiene en cuenta la necesidad de que haya menos desigualdades en cuanto a pobres y ricos, en cuanto a gente que puede ejercer sus derechos y gente que no y esto tiene que ver también con la sustentabilidad y la justicia social.

El preocuparnos por el medio ambiente siempre tiene que ver con valores y tiene que ver con una falta de egoísmo e individualismo, que también constituyen parte de lo que queremos que vayan incorporando nuestros niños y adolescentes a partir del trabajo con filosofía y la comunidad de diálogo.

Carmen Alcántar ¿Qué implicaría para el alumno, en su vida cotidiana, el desarrollar estas habilidades?

Eugenio Echeverría Yo creo que lo que implica para niños y adolescentes el ir desarrollando estas habilidades y estar expuestos a la comunidad diálogo filosófico, es que se vuelven personas más independientes en su forma de pensar, Pero también más cuidadosas y respetuosas al exponer sus ideas, al construir sus argumentos y al defender sus puntos de vista cuando creen que están siendo tratados de forma injusta.

Hay una anécdota de los estudiantes que salían de la secundaria del centro de desarrollo "Pequeño Sol" (que lleva filosofía para niños desde 1992 hasta la fecha) y muchos de ellos habían llevado desde preescolar filosofía para niños. Ellos ingresaban a alguna de las prepas en San Cristóbal porque el "Pequeño Sol" no tenía prepa. Y me acuerdo de una anécdota en que en una clase un alumno de nuevo ingresó, levantó la mano y dijo - oiga profesor ¿No sería también adecuado que "esto y esto y esto"? ¿Por qué nos está dando estas tareas? y ¿Cómo se relacionan con esto otro que estamos haciendo?- y el profesor dijo: ¡Ah tú has de venir del pequeño sol! ¿verdad?

Porque los estudiantes que venían del "Pequeño Sol" defendían sus ideas, pedían razones, exponían alternativas, pero también predecían consecuencias y eran cuidadosos. Y como decía al principio, son personas que tratan de ir creando y desarrollando un proyecto

de vida propio, autónomo. independiente y respetuoso de los demás también

Carmen Alcántar Tú tienes una larga trayectoria de trabajar con las habilidades del pensamiento ¿Qué ha sido lo más sorprendente y lo más interesante de trabajar con las habilidades del pensamiento?

Eugenio Echeverría Yo creo que dentro de lo más sorprendente es (porque parte de mi trabajo es visitar escuelas, y observar salones de clase para retroalimentar a los docentes que están dando la clase de filosofía) que me he encontrado una y otra vez con la capacidad que tienen los niños desde cinco, seis, siete u ocho exponer sus propias ideas, para ir desarrollando la capacidad de escucha y para ir construyendo sus propios argumentos.

Eso hasta los mismos docentes de esos niños me han compartido que les sorprende.

Porque cuando les das el espacio para ser escuchados, y para exponer sus ideas, los niños expresan tantas ideas originales, creativas, inteligentes, demuestran capacidad de escucha, de entender lo que dicen sus compañeros, de construir a partir de lo que dicen sus compañeros, eso ha sido de las cuestiones más sorprendentes. Y lo más interesante, es que se está sembrando una semilla en estos estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato para que vayan desarrollando su proyecto personal y social. Muchos de estos toman sus propios caminos a partir de esa formación en filosofía con niños, niñas y adolescentes, en los espacios de libertad, creatividad y pensamiento crítico que van desarrollando en ellos

Carmen Alcántar Para ir cerrando ¿Qué preguntas deberíamos de hacernos quienes trabajamos las habilidades del pensamiento

Eugenio Echeverría Yo creo que son dos las preguntas más importantes: ¿Cómo puedo ayudar a que mis estudiantes vayan practicando y desarrollando estas habilidades? ¡Te digo que son como 40 habilidades específicas de pensamiento bien definidas, porque a veces la pregunta que hace la gente cuando oye de filosofía para niños y habilidades de pensamiento te dice ¿Qué es eso? ¿Cuáles son las habilidades? pues lo que tiene el proyecto de los últimos años es que están bien detectadas, bien definidas y creo que el algo importante para los docentes que trabajan esto es ¿Cómo puedo ayudar a que mis estudiantes vayan practicando? y Desarrollando estas habilidades, ¿A partir de de que recursos? para eso las novelas son esenciales, porque cada novela intencionalmente, prácticamente en cada párrafo tiene alguna situación un concepto filosófico, alguna situación controversial que después a partir de las preguntas de los estudiantes abren el diálogo y ahí es donde a partir de las preguntas del docente se van practicando y desarrollando las habilidades de pensamiento.

Carmen Alcántar ¿Algo más que nos quieras aportar sobre el pensamiento, y las habilidades del pensamiento?

Eugenio Echeverría Pues nada más que agregar. Solo mencionar que creo que es un proyecto muy importante para el tipo de persona y de sociedad que nos interesa promover. Que es con mucha libertad, con mucho respeto a la sustentabilidad, a la justicia social y una independencia y autonomía, para ir haciendo un proyecto de vida propio

Que es una propuesta que se ha ido consolidando y la prueba de que es algo que funciona, y que vale la pena es que ahorita está en más de 70 países.

Es un trabajo que muchos de nosotros lo hemos hecho un proyecto de vida, y que sigue valiendo la pena.

Mundos

Reflexionados

Filosofía Lúdica: una cartografía rizomática III

Jugando a pensar de manera dialógica

Angélica Sátiro

casacreativa51@gmail.com

El presente texto da secuencia a dos artículos:

1) FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (jugar, actuar, educar, crear) - publicado en el Butlletí Filosofia 3/18 - n. 128-129. Octubre 2021, editado por el GrupIREF.

Dicho texto daba soporte a una conferencia. La charla fue una práctica de jugar a pensar haciendo la analogía de la escucha como si fuera una experiencia musical. Por esto, el artículo se dividía en cuatro partes: un preludeo y tres movimientos, recordando que estos elementos son fragmentos de una sonata, de una sinfonía. El texto que citamos a continuación se configuró como cuarto movimiento.

2) FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA - La textura emocional de fondo – jugando a pensarse y a sentipensarse - publicado en la revista Crearmundos n. 17 - Mayo 2022, editado por la asociación crearmundos en formato colaborativo con el equipo INIDE y con integrantes del seminario de filosofía lúdica 2021 – 2022.

Ahora sumamos un **quinto movimiento** a nuestra reflexión, que se dedica a los tipos de diálogo para jugar a pensar. Es un buen momento para realizar la labor convergente de pulir las ideas-clave que se conectan entre sí. Por esto, se escribe esta cartografía rizomática, mapeando las ideas-guía que nos fueron orientando a lo largo de los años y que queremos que sigan iluminando el camino de aquellos que se suman a este movimiento.

MOVIMIENTO 5

Jugando a pensar de manera Dialógica

David Bohm, en la p.33 de su libro Sobre el diálogo, afirma: “El verdadero objetivo del diálogo es el de penetrar en el proceso del pensamiento y transformar el proceso del pensamiento colectivo”. La filosofía lúdica está de acuerdo con esta afirmación y parte de ella para proponer el diálogo como método. Pero, antes hay que preguntar a qué llamamos pensamiento. Para esto, nos fundamentamos principalmente en Lipman y en su propuesta de pensamiento multidimensional, que une el crítico, el creativo y el cuidadoso (que solemos llamar ético). Según Lipman en la p. 18 del libro El lugar del pensamiento en la educación:

“Para Descartes, la noción de pensamiento más importante es la del pensamiento matemático y lógico. La separación entre mente y cuerpo, y los atributos de este – la capacidad de percepción, las maneras de sentir, de valorar, de crear, de imaginar, de actuar, etc. -, es total y absoluta. Sin embargo, el pensamiento multidimensional, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo

conceptual, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no.” También estamos de acuerdo con Vygotsky, cuando afirma que la mente se forma socialmente. Entonces, el diálogo penetra en este pensamiento, que es simultáneamente crítico, creativo y ético, transformando el pensamiento colectivo. Por esto, el diálogo es valor y es método para jugar a pensar aprendiendo a pensar mejor de forma autónoma, pero conectado a una inteligencia colectiva, a un cerebro social.

Otro aspecto importante a considerar es que, aunque el método dialógico sea un propósito común, hay diferentes estilos en la conducción del mismo. ¡Hay tantos estilos como vidas! Esto porque, de alguna manera, los estilos están vivos, acompañan a las personas en su modo de sentir, de pensar, de interactuar, de comunicarse.

Algunos serán más dulces y suaves (¡aunque rigurosos!) y otros más secos y asertivos... Es decir, cada facilitador desarrolla su manera particular de escuchar y de conducir las aportaciones de cada persona del grupo. .

Este estilo puede tener variaciones según la tipología del grupo: si es de criaturas, jóvenes, personas adultas,, intergeneracional, intercultural, etc. Lo más importante es entender que el estilo es la expresión original de cada persona, que revela la riqueza de su vida. Así, en alguna medida, el diálogo puede ser visto como una obra de arte.

La filósofa Marina Garcés, en las páginas 180 y 181 de su libro "Filosofía inacabada", comenta: "En El origen de la obra de arte (1935), Heidegger muestra cómo la obra de arte, que es esencialmente poesía, tiene una doble dimensión: instala un mundo a la vez que elabora la tierra. Tierra y mundo se articulan, entonces, de manera similar a la de entorno y mundo en Gadamer. La obra de arte nos abre y ofrece un mundo porque elabora la tierra y la lleva en abierto en tanto que es lo que se oculta y se queda a la distancia. En la obra de arte, como acontecer de una verdad, el mundo se ilumina como lo que hace referencia al hombre. La obra de arte es la chispa que ilumina este acontecimiento." Haciendo analogía con el texto, el estilo es la chispa que ilumina el acontecimiento del diálogo.

Para la filosofía lúdica, es importante la perspectiva del juego y del placer de pensar. De ahí que su lema sea: jugar a pensar y pensar jugando.

Por eso también nos interesa lo que David Bohm afirma sobre el diálogo como juego: "En el diálogo no se trata de obtener más puntos ni de hacer prevalecer una determinada perspectiva porque, cuando se descubre un error, todo el mundo sale ganando. El diálogo es un juego al que podríamos calificar como 'ganar-ganar' (al lo contrario de lo que ocurre en la discusión, un juego del tipo 'yo -gano-tú -pierdes'). Pero el hecho de que el diálogo es algo más que una participación común en la que no estamos jugando contra los demás sino con ellos.

La filosofía lúdica trata de generar una forma de vida dialógica, inclusiva, respetuosa con los diferentes; por esto, la forma es también contenido. Jugar a pensar con el otro y en compañía de los demás no es solamente una estrategia y/o una formalidad técnica. Es una manera de entender la importancia de vivir construyendo comunidades de diálogo con los demás, en todos los ámbitos. Aunque hablamos del diálogo como método, como forma, no nos olvidamos que quien piensa, piensa sobre algo. Por esto, siempre están presentes los temas y los contenidos.

La filosofía es un ejercicio de pensar el mundo, los saberes, los sentires, los actuares. Este ejercicio puede ser individual, a través de meditaciones y reflexiones más íntimas. Pero, también puede ser un ejercicio colectivo, en este sentido entra el diálogo y su propósito de pensar con el otro.

El pedagogo Paulo Freire decía que es en el diálogo donde el humano se humaniza. ¡Estamos de acuerdo con él! Ahora bien, hay maneras de humanizarnos entre todos a través del diálogo. Podemos realizar diálogos divergentes para abrir variadas posibilidades y vías de pensamiento. También podemos dialogar buscando los puntos en común y posibilidades de converger, etc. Las maneras que presentamos a continuación son algunas de ellas, que entendemos que forman parte del carácter procedimental de la filosofía lúdica que realizamos con la infancia.

Diálogo para problematizar

Como problematizar es una importante acción filosófica, podemos dedicar variadas sesiones a elaborar preguntas. Los problemas son grandes oportunidades de pensamiento, de generación de soluciones

Sin la pregunta, no existe la inquietud necesaria para romper con lo obvio, lo convencional, lo común, lo trivial, lo mediocre y ... ¡crear! Los grandes descubrimientos científicos y tecnológicos suelen empezar con problemas, dudas, cuestionamientos y con la elaboración de preguntas.

Lo mismo pasa con los procesos artísticos y con procesos innovadores en diferentes áreas. Los resultados son respuestas. Y las respuestas a un problema/pregunta pueden ser múltiples y variadas. Además, el resultado también puede generar nuevas preguntas.

Las preguntas expresan dudas que nos muestran que estamos frente a algo problemático, lo que fomenta la capacidad creativa. Cuando todo está muy cómodo, el pensamiento creativo agoniza, dijo el filósofo Matthew Lipman, quien veía valor en la persistencia de la pregunta. Obviamente, un pensamiento conformista no es creativo, como tampoco cualquier tipo de preguntas es estimulante. Algunas preguntas solo piden evidencias de lo que existe y a partir de una interpretación dada. Pensar creativamente es generar situaciones problemáticas, es preguntar constantemente

Las preguntas creativas tienen el poder de abrir nuestra mente, hacerla más flexible, más fluida, inquieta y exploradora de nuevos territorios. El pensamiento creativo es aventurero, va más allá de las formas habituales y estandarizadas. Las preguntas son guías para estas nuevas rutas mentales, señalan las búsquedas, las posibilidades, la exploración de rutas originales.

Las preguntas problematizan la realidad y nos ayudan a suspender los juicios rígidos que tenemos sobre ella. La filosofía no existe sin la pregunta. Filosofar es preguntar sobre el significado del mundo, de sí mismo, del conocimiento. Filosofar es una educación para la duda y el cuestionamiento. El filósofo español Fernando Savater dice: “[...] la filosofía lo que hace es mantener viva la pregunta, ofrece una respuesta que va a seguir acompañando a la pregunta; esas respuestas que da la filosofía se incorporan a la historia de la pregunta. La filosofía nos permite vivir con las preguntas, no nos da soluciones para ellas; nos permite vivir dignamente con unas preguntas que en cierta medida sustentan nuestra propia humanidad, capacidad y dignidad, digamos humana.” (p.120-121).



Las preguntas creativas tienen el poder de abrir nuestra mente, hacerla más flexible, más fluida, inquieta y exploradora de nuevos territorios. El pensamiento creativo es aventurero.

Es decir, las respuestas no anulan la necesidad de las preguntas. Por el contrario, las respuestas fomentan la aparición de nuevas, más y mejores indagaciones. A este vivir dignamente con las preguntas que comenta el filósofo, agrego yo el necesario convivir creativamente con las dudas y los cuestionamientos.

Este tipo de diálogo sería más bien divergente. Es decir, lo más importante no es seleccionar alguna pregunta sobre la cual dialogar, sino jugar a elaborar preguntas, a problematizar y a reproblematicar, si es el caso. Elaborar buenas preguntas no es algo sencillo. Por esto, es posible dedicar variadas sesiones a dialogar sobre ellas.

Diálogo para analizar, agrupar, categorizar las preguntas y problematizar (si es necesario)

A diferencia del diálogo para problematizar, que abre de forma divergente la posibilidad de generar múltiples y variadas preguntas, aquí se hace el movimiento inverso. Hay que realizar un trabajo convergente en que hay que analizar, agrupar y categorizar las preguntas. Es un tipo de diálogo en que es muy importante razonar, presentar criterios, argumentar. Además de eliminar y replantear las preguntas a partir del análisis realizado. Mientras el diálogo para problematizar estimula la dimensión creativa del pensamiento, este estimula la dimensión crítica. Ambas tipologías de diálogo son necesarias.

Diálogo para desarrollar habilidades de Pensamiento

Las habilidades de pensamiento son actos mentales que, estimulados, ayudan a pensar mejor. Ellas existen mientras se mueven en el acto mismo de pensar y, aunque no las veamos, están dispuestas en la mente en funcionamiento. Por esto, para estimular su desarrollo es importante

identificarlas en la expresión (oral, escrita, gráfica, corporal, musical, etc.). para estimularlas, es necesario darles visibilidad

Lipman afirma: “Como respirar y digerir, pensar es un proceso natural, algo que hace todo el mundo”. Estamos totalmente de acuerdo, pensar ya pensamos, todos los seres humanos. Pero, seguramente podemos aprender a pensar mejor, haciéndolo con más habilidad. La palabra habilidad viene del latín **habilitas**, que significa capacidad, disposición para algo.

Una habilidad capacita y dispone a la acción, ya sea mental o no. Ser hábil es estar capacitado para hacer algo que quede bien. Las habilidades de pensamiento nos permiten tener destreza mental, pensar con ingenio, consistencia y gracia. Dichas habilidades están dispuestas en nuestra mente, pero hay que aprender a ponerlas en marcha. Cuando lo hacemos, a partir de contextos significativos y no del mero entrenamiento mecánico, pensamos mejor. Como nos recuerda Lipman en La filosofía en el aula: “(...)

Así es como deberían perfeccionarse las habilidades de pensamiento, poniéndolas en práctica voluntariamente, en vez de enseñarlas por ejercicios obligatorios, sea uno capaz o no de repetir la definición taxonómica de tales habilidades.” (p.47).

Hablar del desarrollo de habilidades de pensamiento, en la filosofía lúdica, es hablar de diálogo.

Nuestros sistemas educativos, organizativos, familiares y sociales no son dialógicos. El físico David Bohm reflexionó y publicó trabajos no solo sobre creatividad (On Creativity, 1998), sino también sobre comunicación y capacidad de diálogo (Sobre el diálogo, 1997). Para él, el verdadero propósito del diálogo es penetrar el proceso del pensamiento individual y transformarlo en colectivo. Para dialogar, es importante hacerse entender, poner voz a nuestras ideas y escuchar atentamente al otro. En el diálogo, con lo que piensan, hablan, sienten y perciben, las personas pueden construir juntas una red de significados.

Por eso el diálogo es un método para aprender a pensar mejor individual y colectivamente, y al mismo tiempo, es un valor creativo que nos impulsa. Los libros del proyecto Noria (www.ocaedro.com (noria) traen una taxonomía de habilidades de pensamiento que empezó inspirada en la propuesta de Lipman y Sharp y luego se amplió con estudios de variadas disciplinas, incluidas las neurociencias. En esta propuesta hay cinco grupos de habilidades: de percepción, de investigación, de conceptualización, de razonamiento y de traducción.

Cada grupo conlleva diferentes habilidades, que son estimuladas a partir de preguntas procedimentales. Es decir, preguntas sin contenido, que pueden ser incluidas y adaptadas en diferentes diálogos temáticos. La persona que facilita este tipo de diálogo debe dominar el uso de estas preguntas, incluyéndolas en diferentes momentos.

Dialogar para conceptualizar es básico para agilizar las relaciones pensamiento – lenguaje, ya que el

pensamiento comprende la relación de conceptos entre sí en forma de narraciones, explicaciones, argumentos, etc. El conocimiento intelectual se da mediante la formación de conceptos.

Los conceptos permiten determinar los objetos y los fenómenos. Pensar conceptualmente significa analizar informaciones y clarificarlas. Esta actividad de unificación es propia del entendimiento humano y genera eficiencia cognitiva, ya que ayuda a penetrar en lo desconocido, organizándolo en unidades significativas. Los conceptos son útiles y económicos.

Cuando se dialoga para conceptualizar, se organiza críticamente la información. La mayor parte de la información es recibida en forma de palabra, de concepto y de frases, que habitualmente tienen sentido, siempre y cuando se maneje el significado de sus conceptos. Procesar las unidades significativas, es decir, comprender, asimilar y registrar, es también una manera de encontrar nuevos significados. Y todo esto puede ser desarrollado en diálogos dedicados a conceptualizar determinado tema.

Diálogo para argumentar

Argumentar implica analizar, razonar, demostrar, fundamentar y, en algunos casos, refutar, discrepar, distinguir, contradecir, etc. Argumentar es otra de las grandes acciones filosóficas que son muy necesarias en el mundo de hoy. Para defender las propias ideas, es fundamental saber argumentar bien.

Tomas Miranda Alonso, en su libro *El juego de la argumentación*, afirma: "Un argumento es, pues, un conjunto de oraciones utilizadas en un proceso de comunicación, llamadas premisas, que justifican o apoyan otra, llamada conclusión, que se deduce, de algún modo, de aquellas." Un buen argumento es más que una simple opinión. Por esto es muy importante dedicar variados momentos dialógicos para aprender a argumentar. Un buen argumento implica ir a los fundamentos y presupuestos de las ideas, implica análisis criterioso y algo de originalidad"

A argumentar también se aprende y una buena manera de hacerlo es a través de diálogos donde se ejercita

esta compleja capacidad, que implica diferentes razonamientos lógicos y, a la vez, capacidad de persuasión.

Diálogo para desarrollar actitudes y valores

Este tipo de diálogo conlleva reflexión ética. Es decir, se cuestionan los valores, las actitudes, las creencias, las conductas y pautas comportamentales. La filosofía es un ejercicio crítico, por esto no conlleva acciones moralizantes, sino reflexión sobre las moralidades. Reflexión que parte de nuestras vulnerabilidades, como humanos, porque nunca llegamos a ser totalmente éticos. Las moralidades son ambiguas, complejas, multifacéticas... Por esto, es importante reflexionar, porque nadie existe fuera del mundo moral. Nacemos en culturas que conllevan moralidades, que muchas veces se convierten en auténticos misterios existenciales o en oscuros rincones sin sentido.

De ahí la importancia de plantearse los valores y las actitudes éticas desde una postura crítica, problematizadora, cuestionadora, reflexiva.

El mundo ético es el ámbito de las pasiones, de las emociones, de las reglas, de las normas, las leyes y las transgresiones...

Hacemos nuestras las palabras de Joan Carles Mèlich en su libro *La fragilidad del mundo*: “En el hilo vibrante de la tensión entre la vulnerabilidad y el deseo, entre la memoria herida y la imaginación creadora de nuestros cuerpos, la relación con el mundo toma la forma del preguntar: ¿Qué nos ha sucedido?” (p.66). Enfrentarse a un diálogo de reflexión ética es estar constantemente preguntándonos: ¿Qué nos ha sucedido?, entendiéndonos entre un conjunto de cosas intangibles, pero con fuertes influencias: los deseos, la memoria, la imaginación y la vulnerabilidad. Conducir este tipo de diálogo necesita una dosis importante de sensibilidad, porque el campo ético es un campo minado en el que muchas veces habla la voz de las heridas.

Evidentemente, hay otros tipos de diálogo, pero estos serán temas de otros escritos...

Bibliografía

1. ARENDT, H. (2011) La condición humana, Barcelona: Paidós
2. BOHM, D. (1997) Sobre el diálogo. Barcelona: kairós
3. DELEUZE, G y GUATTARI, F. (1977) Rizoma, Valencia: Pretextos
4. DELEUZE, G. (1988) Mil mesetas – capitalismo y esquizofrenia, Valencia: Pretextos
5. DELEUZE, G. (1996) El Abecedario – documental de 480 minutos que reúne un programa de la televisión francesa producido por Pierre-André Boutang en 1988-1989 y emitido en 1996.
6. GARCÉS, M. (2015) Filosofía inacabada, Barcelona: Galaxia
7. LIPMAN, M. (2016) El lugar del pensamiento en la educación, Barcelona: Octaedro
8. MÈLICH, J. (2021) La fragilidad del mundo – ensayo sobre un tiempo precario. Barcelona: Tusquets
9. MIRANDA, T. (1994) El juego de la argumentación. Madrid: Ediciones de la Torre
10. SAVATER, F. (1998) Ética y ciudadanía. Caracas: Monte Avila
11. SÁTIRO, A. (2016) Filosofía Mínima, Barcelona: Octaedro
12. SÁTIRO, A. y TSCHIMMEL, K. (2020) Pensar crea(c)tivamente, Oporto: Mindshake
13. SÁTIRO, A. (2021) FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (jugar, actuar, educar, crear) in Butlletí Filosofia 3/18 - n. 128-129. Barcelona: GrupIREF
14. VYGOTSKY, L. (1995) Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós
15. ZAMBRANO, M. (1939) Filosofía y poesía. Ciudad de México: Efe

La filosofía para niños y niñas. Una respuesta a los desafíos ciudadanos

Todos los intereses de mi razón, especulativos y prácticos
se combinan en las tres siguientes preguntas:

¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer?

¿Qué me queda esperar?.

Jordi Nomen

Jordinomen@hotmail.com

Immanuel Kant

La infancia y la filosofía parecen hechas de desencuentros. Aparentemente, la filosofía, ese saber abstruso, lleno de argumentos abstractos, queda lejos de las posibilidades de los niños y niñas. Pero los niños piensan y la filosofía es el único saber que reflexiona sobre el buen pensar. Sobre sus condiciones y sus supuestos. ¿Y se puede aprender? Seguramente no. Lo decía el gran maestro Sócrates, juzgado y condenado, no lo olvidemos, por corromper a la juventud frente al poder. La filosofía no se enseña, sino que se comparte, en un acto de comunicación que tiene como medio principal el diálogo.

Como dice Matthew Lipman:

(...) Podemos tener la tentación de concluir que las personas son vistas como máquinas cartesianas, robots dirigidos por sus intelectos. Esto podría ser verdad, si lo que entendiésemos por “pensar” fuese lo mismo que Descartes entendió. Pero no es el caso. Para Descartes, la noción de pensamiento importante es la del pensamiento matemático y lógico. La separación entre mente y cuerpo, y los atributos de éste- la capacidad de percepción, las maneras de sentir, de valorar, de crear, de imaginar, de actuar, etc.- es total y absoluta.

Sin embargo, el pensamiento multidimensional, tal como lo entendemos aquí, apunta a un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no". (Lipman, 2016). El pensamiento multidimensional, que funciona como un todo, es un pensamiento que pretende acercarse a la verdad, a la belleza, a la bondad, para generar ciudadanos que participen de forma activa y reivindicativa en una sociedad que va a requerir tomar muchas decisiones.

Vamos a tener que decidir sobre el poder y cómo ejercerlo, sobre el medio ambiente y cómo sostenerlo, sobre la justicia social para no dejar personas abandonadas a su suerte, entre muchas otras alternativas. Y esas decisiones,, que ya acucian, van a ser indispensables para la supervivencia de la próxima generación, de los que hoy son infancia. Por todo ello debemos filosofar con los niños, hacer filosofía, porque el futuro se gesta siempre desde el presente.

1. ¿Y como se hace filosofía con niños?

Hay en todo hombre una necesidad de sentido. Siguiendo a Viktor Frankl en su obra *El hombre en busca de sentido* (Frankl, 2015), incluso en el infierno de los campos de concentración nazis era posible encontrar un sentido a la vida y seguir conservando nuestra dignidad humana. Por eso hizo suyo el lema de Nietzsche de que «quien tiene un porqué para vivir puede soportar casi cualquier cómo». Y el sentido va más allá de la explicación científica, aunque la ciencia aporte los datos y las verdades necesarias para avanzar en él. Hay muchos porqués que escapan a los datos: ¿Por qué existe el mal?, por ejemplo.

Los niños, gracias a la admiración y la curiosidad, que llevamos impresas, de forma innata, se hacen preguntas y se admiran. Están descubriendo un mundo que les desconcierta por sus inconsistencias y que encuentran ya muy hecho. La falta de experiencias, debida a su corta edad, la suplen con la percepción curiosa, la reflexión, y la experimentación.

Ése es el punto de partida; la necesidad de encontrar sentido, de abarcar un mundo enorme, lleno de retos.

¡La filosofía es una de nuestras necesidades!

Y puesto que filosofar es un acto comunicativo, necesitamos un grupo de niños y niñas dispuestos a compartir. Y ese conjunto debe conformarse en comunidad. El grupo no es más que un conjunto sin más relación que la que establece el azar y la complicidad. Una comunidad va mucho más allá.

1.- Nos constituimos en comunidad de investigación

Una comunidad tiene un objetivo común, un vínculo de confianza cooperativo que va más allá de cada persona. Si queremos filosofar juntos, tenemos que convertirnos en comunidad. Y para ello tenemos que fortalecer la confianza.

Definimos la confianza como la seguridad, especialmente al emprender una acción difícil o comprometida. Compartir los pensamientos y las creencias, los sentimientos, someterlos al escrutinio de otras mentes, es una suerte de vulnerabilidad.

Sólo desde la confianza del trabajo en común puede lograrse. Dice Emilio Martínez Navarro:

"En otras palabras, el objetivo de todo el programa educativo es que los alumnos y alumnas aprendan a pensar. Y aprender a pensar significa adoptar una perspectiva de pensamiento complejo para una vida personal y comunitaria plena. La convicción que subyace en esta propuesta educativa es que no se puede conseguir que lleguemos a ser personas autónomas y solidarias si no es promoviendo un medio educativo que sea una comunidad de búsqueda, o comunidad de cuestionamiento, o comunidad de investigación (community of inquiry). Y correlativamente no se puede conseguir semejante comunidad si no se promueve en sus miembros un modo de pensar

y de actuar que sea cada vez más consciente, más autónomo y más solidario. Hay en este programa educativo un compromiso explícito con los valores morales y políticos que definen una democracia plena, participativa, integra". (Martínez, 2018)

Por eso es fundamental el respeto común y recíproco, la fraternidad. En consecuencia, lo primero que vamos a delimitar son las normas del diálogo que nos disponemos a emprender.

Esas normas deben ser idóneas para favorecer la confianza y facilitar el diálogo. Y deben ser una construcción común, consensuada por todos. No se pueden votar, porque la votación siempre deja a alguien en minoría. Así pues, se requiere que los niños y niñas propongan esas normas, las hablen, las maticen y las decidan entre todos. Eso, en sí mismo, ya es un acto de ciudadanía, porque muestra que la norma, que siempre es revisable y modificable, obtiene su legitimidad en un acuerdo razonable y razonado.

La norma debe permitir que nos encontremos cómodos, que negociemos esos mínimos que nos dan pie a sentirnos escuchados, valorados, respetados. Dice Adela Cortina: Desde esta perspectiva, la universalidad del fenómeno moral sería posible. Las éticas de máximos estarían atrapadas en las comunidades, tradiciones, situaciones, y decisiones personales, no pudiendo acceder a dicha universalización. La fórmula mágica del pluralismo consistiría en compartir unos mínimos morales de justicia, aunque discrepemos en los máximos de felicidad (Cortina, 1996).

Por todo ello hay que dedicar tiempo, y poner en valor las normas comunes. Esas normas, que conviene redactar en positivo, no como prohibición, van a fortalecer el vínculo de comunidad tanto como el propio diálogo. Y tenemos que hacerlas visibles en el aula de clase. Eso puede hacerse de maneras diversas: con dibujos, con fotografías de los propios alumnos, con símbolos, con obras de arte que las escenifiquen.



2. iniciamos el diálogo Filosófico

Cabe dejar claro qué es y qué no es un diálogo filosófico. Un diálogo requiere una atención profunda, una escucha atenta y una reflexión valorativa. Un diálogo no es una simple conversación, porque busca avanzar en la profundidad de los conceptos y los argumentos, porque apela a razones que se mantengan consistentes con los hechos y la realidad, porque procura evitar las falacias y los prejuicios. No busca el consenso sino que induce a la duda, al matiz que problematiza y vuelve compleja la realidad.

Un diálogo no es tampoco un debate de posiciones inamovibles, en el que se suelen proclamarse vencedores y vencidos. El diálogo pretende transformar a todos los participantes, pretende introducir ejemplos y contraejemplos, vías de discrepancia y de acuerdo que tejen un tapiz que rechaza colores monocromos y propone el arco iris.

Un diálogo filosófico, además, amontona capas y capas de reflexión, puntos de vista diversos que van a enriquecerse mutuamente. Un diálogo filosófico buscará argumentos fuertes, coherentes, claros, consistentes con la realidad, libres de prejuicios, preocupados por la validez de los conceptos. No se trata de tomar y defender una posición sino, al contrario, exponerla a otras mentes que la impugnen, que la analicen, que la expurguen de sus debilidades.

Para todo ello, podemos empezar el diálogo con un recurso que deberemos comprender en profundidad, analizándolo previamente. Evidentemente, las novelas de Lipman, son el recurso obvio para el grupo primerizo.

Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, creadores del programa de Filosofía para Niños, propusieron a lo largo de más de veinte años un programa filosófico, entre los seis y los dieciocho años, con novelas filosóficas y manuales para los maestros y maestras.

1. Pidiendo a los niños que formulen preguntas.
2. Pidiendo a los que propusieron el tema las razones de esa elección.
3. Buscando en los manuales del programa una pauta de diálogo sobre el tema.
4. Problematizando los temas. Por ejemplo, vamos a suponer que el tema decidido es la amistad. Podemos pedir qué se entiende por amistad, cuáles son sus características. También podemos explorar cuáles son sus límites (que debemos y no debemos hacer por un amigo). Igualmente, se pueden poner ejemplos y contraejemplos, usando el razonamiento condicional (¿y si lo que pide un amigo va contra sí mismo? ¿y si lo que pide un amigo va contra nuestras creencias o principios?...). Igualmente podemos distinguir entre conceptos semejantes (¿qué diferencia la amistad del compañerismo? ¿Y del amor?).

En general, utilizar las habilidades de pensamiento promueve un pensamiento complejo, que es aquél que aúna la dimensión crítica, creativa y cuidadosa. Esas habilidades son mejorables con entrenamiento en el buen pensar.

Volviendo al ejemplo de la amistad:

- Al pedir que describan las características de la amistad, estamos usando una habilidad de percepción, puesto que observan su experiencia.
- Al pedir que construyan hipótesis sobre su importancia en la vida humana, movilizamos una habilidad de investigación.
- Al pedir que detecten las diferencias entre compañerismo y amistad, usamos las habilidades de conceptualización.
- Al pedir que nos digan si pondrían en peligro a un amigo si él o ella lo pidieran, usamos una habilidad de razonamiento.
- Y si, al final, les pedimos que busquen un poema sobre la amistad, estamos usando las habilidades de traducción.

Nótese igualmente, que aparecen en el diálogo, entrelazadas, las tres dimensiones del pensamiento a las que nos hemos referido, el crítico, basado en razones y criterios, el creativo, que promueve la evaluación sobre si estará bien o mal una actuación en un determinado sentido.

Observando atentamente vemos que las buenas preguntas son la palanca del buen diálogo. ¿Y cuáles son las buenas preguntas? Evidentemente se desprende de lo dicho que son aquellas que problematizan la cuestión, que son aquellas que utilizan Habilidades de pensamiento complejas, que son aquellas que trabajan las tres dimensiones del buen pensar.

Las novelas y manuales de Lipman son esenciales, pero también podemos acudir a otros recursos, si tenemos la experiencia suficiente para convertirlos en detonantes del diálogo

La experiencia docente nos indica que un poema, una canción, una escultura, un cuadro, un juego cooperativo, un anuncio publicitario, un cómic, un cuento, una novela, una escultura, un cuadro, un juego cooperativo, un anuncio publicitario, un cómic, un cuento, una novela, un corto, un largometraje, una fotografía..., pueden ser, en manos del docente formado y experimentado, recursos disponibles para mejorar ese diálogo y añadir complejidad a su desarrollo.



Al final, el objetivo del diálogo no es el consenso, ni siquiera alcanzar determinadas seguridades. El objetivo final es fortalecer el buen pensar que suele estar lleno de dudas-y unas pocas certezas-, que nos transforma como personas al forzarnos al cuestionamiento y nos proporciona la libertad intelectual de pensar por nosotros mismos juntos a los demás. Ese pensamiento nos obliga a una acción coherente y es, en ese sentido, una escuela de ciudadanía porque niega los prejuicios y estereotipos y apuesta por la justicia social.

3. El perfil docente

De todo lo dicho anteriormente se desprende que cabe repensar el papel del docente.

El maestro o maestra que quiere implementar este programa no requiere de una gran formación en Historia de la Filosofía, que no está de más, pero sí debe formarse en la distinción y el uso de las habilidades de pensamiento, la, conducción del diálogo filosófico y los recursos para consolidar la comunidad de aprendizaje.

Para ello debe contactar con alguna de las numerosas federaciones que existen en todo el mundo, de formadores de Filosofía para Niños y realizar alguno de los cursos que éstas promueven.

Igualmente, el docente debe desaprender su papel de centralidad en el aula para cederlo a los niños y niñas, debe obviar la función única de transmisor de conocimiento, para ser un canalizador del mismo.

En su perfil debe cambiar las respuestas por las preguntas, por las buenas preguntas.

También debe ser capaz de crear ese ambiente de confianza y fraternidad, de respeto a todas las ideas y, al mismo tiempo, de exigencia en que éstas pasen los filtros de la crítica, la creatividad y el cuidado.

Ese docente sentirá, al poco de empezar su labor, que él o ella se transforma como persona, para servir de ejemplo crítico, creativo y cuidadoso. Y ésa es la tarea de toda una vida, siempre inconclusa.

En palabras de Victoria Paz Sánchez García en "La condición paradójica del docente en las prácticas de Filosofía con Niños":

(...) El profesor de Filosofía con Niños debe dejar de lado el bagaje teórico adquirido durante su formación, para concentrarse principalmente en los procedimientos y actitudes que caracterizan a la filosofía como actividad del pensamiento. En segundo lugar, observamos cierta tensión entre las clases magistrales -propias del ámbito académico-, en las cuales se transmite un producto "acabado" de conocimiento, con el espacio de discusión que intenta generarse en los talleres de Filosofía con Niños donde prima la pregunta por sobre la respuesta, el proceso sobre el resultado".

La Filosofía para Niños no es sólo una metodología; es mucho más que eso. Es un proyecto educativo para introducir en el mundo la razonabilidad y la sensibilidad, una ciudadanía activa, comprometida y responsable

que valore la comunidad y recupere el sentido del bien común entendido como construcción permanente, un interés general que confluya en mejorar la justicia social.

Koïchiro Matsuura, el Director general de la UNESCO, escribe en el prefacio del documento «La filosofía, una escuela de la libertad» lo siguiente:

¿Qué puede ser la enseñanza de la filosofía, sino la de la libertad y de la razón crítica? En efecto, la filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria.

Dichas finalidades exigen tiempo, fijarse en uno mismo, en los otros lenguajes y en otras culturas. Se trata de un tiempo

largo, que requiere una instrucción esclarecida y una puesta en perspectiva

rigurosa de conceptos e ideas. La filosofía como método, actitud y pedagogía permite así desarrollar competencias en cada individuo que le permiten cuestionar, comparar y conceptualizar. (UNESCO, 2021).

Esta libertad, que va a crear niños y niñas autónomos y conscientes de los desafíos y conflictos de nuestro mundo, generará, sin duda, una nueva ciudadanía. Y esa ciudadanía, resistente a la mentira, reivindicativa de la justicia social, comprometida con la resolución pacífica y negociada de los conflictos, está llamada a transformar nuestro mundo.

Bibliografía

1. Cortina, Adela (1996). Ética mínima. Madrid: Editorial Tecnos.
2. Frankl, Viktor (2015). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder Editorial.
3. Lipman, Matthew, et alt. (1992). La Filosofía en el aula. Madrid:Ediciones de la Torre.
4. Lipman. Matthew (2016) El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona: Editorial Octaedro.
5. Waterfield, Robin (2011). La muerte de Sócrates. Madrid: Editorial Gredos.

Webgrafía

1. Martínez, Emilio (2018). La clase como una comunidad de investigación. [Archivo PDF]. <https://tinyurl.com/yyq283jl>
2. Sánchez García, Victoria Paz (2011). La condición paradójica del Docente en las prácticas de Filosofía con Niños. VIII Jornadas de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad De Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, La Plata. [Archivo PDF]. <https://www.aacademica.org/000-065/55>
3. Filosofía una escuela de la libertad (UNESCO, 2021). [Archivo PDF]. <https://docer.com.ar/doc/nxv5nvv>

Las Habilidades de Pensamiento: A la luz de los desafíos que nos abre la posmodernidad

Salvador Quirilao Quirilao
salvadorquirilao@gmail.com

El presente artículo presenta una reflexión en torno al desarrollo de las Habilidades de Pensamiento en relación al contexto general en que nos encontramos hoy, esto es: la posmodernidad. La razón de esta reflexión se debe a la enorme presencia que tiene la posmodernidad, con sus rasgos distintivos, como paradigma dentro del cual se sitúan nuestras prácticas tanto pedagógicas como no pedagógicas. A la luz de este paradigma es que examinaremos que lugar ocupan las habilidades de pensamiento hoy, y cuales son los desafíos que enfrentamos quienes buscamos desarrollarlas.

Con posmodernidad, como se verá más adelante, nos referimos a aquel movimiento nacido a finales de los años ochenta, que nace como crítica

al racionalismo, el formalismo, y el culto al individualismo. En otras palabras: nace como crítica al paradigma de la Modernidad filosófica.

Este artículo estará dividido en las siguientes cuatro secciones:

- 1). Posmodernidad como paradigma general.
- 2). Consecuencias de la posmodernidad para el mundo del pensamiento
- 3). Necesidad del desarrollo de las Habilidades de Pensamiento.
- 4). Conclusiones.

1). Posmodernidad como paradigma.

Con justa razón diversos autores denominan esta época como posmoderna. Pero, ¿por qué?, ¿qué significa estar-en la posmodernidad? y, más importante aún, ¿Qué significa ser posmoderno?. Jean-Francois Lyotard publica en 1979 un libro titulado "La Condición Posmoderna" en el cual analiza la epistemología de la época en la que se encontraba, la cual permanecería vigente hasta nuestros días. En ella caracteriza a la posmodernidad como un movimiento que perseguía realizar una emancipación de la "razón" moderna, una crítica al individualismo liberal, propio de la época ilustrada, una renuncia y crítica sistemática a los "grandes metarrelatos", al considerarlos totalitarios y limitantes a la pluralidad y la diferencia. Es un esfuerzo de reivindicar lo local y lo particular frente a lo universal y lo esencial.

Con todo lo antes mencionado podemos deducir que es una época en la que hay un desencanto general por los ideales de la modernidad, y una crítica a los mismos.

Como dice Habermas, el término posmodernidad puede ser identificado en las corrientes de la filosofía francesa, específicamente en autores contemporáneos como Bataille a Derrida, Deleuze, Foucault y Guattari. Todos ellos niegan las oposiciones binarias que han regido a Occidente durante largo tiempo. Dentro de ellas se contemplan la apariencia-realidad, voz-escritura, razón-naturaleza, hombre-mujer.

La base de todos estos planteamientos son la crítica a la razón ilustrada, lo cual conduce, eventualmente, una crítica a la noción de verdad. En lugar de hablar de "verdad" se habla de verdades. Las cuales se expresan en variados discursos, cada uno de ellos situados en una realidad que los justifica, pero que no cuentan con una "validez absoluta". Ninguno de ellos puede reclamar la legitimidad de poseer la verdad. Ya no se valoran los meta-relatos, que perseguían captar el mundo en sí mismo. La totalización de la realidad, y el captar verdades esenciales es un proyecto que, en general, se mira con desconfianza. En lugar de los metarrelatos, contamos con numerosos microrelatos, los cuales no dan cuenta del todo, sino de una pequeña parte de la realidad.

Mencionamos que, en lugar de "verdad", el sujeto posmoderno habla de "verdades". Aunque si lo pensamos bien, no es exacto. Más bien se habla de "interpretaciones". Cualquier tipo de "conocimiento" que se enuncie, es inmediatamente examinado desde su contexto, buscando comprender como el estar situado en tal o cual lugar, da sentido a su micro-relato. El criterio con el que se examina cada micro-relato, al no ser de verdad, es el de utilidad o pragmaticidad. Ya no creemos algo porque sea "verdadero", o porque haya "razón" en ello, sino porque es "conveniente" al interior de una situación, que ha dado forma a un tipo de discurso igualmente particular, igual de válido que otras expresiones discursivas.

Por otra parte, Gianni Vattimo, en su obra "El Pensamiento Débil" (1983) se refiere a la situación antropológico-epistemológica del sujeto pos-moderno al decir que, si bien la posmodernidad abre el camino a la tolerancia y la diversidad, alcanzamos este nivel

al producir un nihilismo débil, despreocupado y condescendiente.

Es un tipo de actitud general que realiza permanentes críticas a cualquier tendencia totalizadora de la realidad, sobrevalorando los microrelatos, lo cual le lleva a un distanciamiento total de la actitud existencial. Puesto que todo cuestionamiento metafísico, ontológico, existencial o teleológico es nihilizado, es decir, vaciado de todo significado, no tiene sentido alguno desarrollar el pensar, al menos según el esquema tradicional de razonamiento. La modernidad se caracterizó por sus esfuerzos totalizadores, por perseguir el progreso, la verdad y la racionalidad científica. En lugar de eso, hoy, hay esfuerzos que podríamos denominar "pluralizadores", que valora en cada caso no la verdad, sino las interpretaciones, y más que racionalidad científica nos encontramos en consignas cosméticas múltiples, que desconfían de encontrar en cada uno de sus discursos estéticos, algo así como "la razón". La proliferación de las consignas cosméticas tienen su origen en el progresivo proceso de "personalización" de la apariencia.

En otras palabras, como resultado del paradigma posmoderno, se promueve un tipo de hedonismo consumista, despreocupado y nihilista.

El modelo principal no viene a ser la profundidad y riqueza de la sabiduría Epicúrea, que era fundamentada por toda una cosmología metafísica, sino más bien, el personaje de moda, que encarna la "belleza" cosmética de moda, la cual es publicada y re-publicada en redes sociales. Refiriéndose a lo anterior pensadores como Byung Chul-hann hablan de una actitud "pornográfica". Una actitud de sobre exposición de sí mismo, que reflejen una vida llena de placeres permanentes y efímeros.

El goce es consumo. Pero dicho goce no estará completamente realizado si no es un tipo de goce que se expone en el espacio social digitalizado. El entrar en escena persigue una aprobación social que se materializa en "me gustas", los cuales significan una performatividad retribuida en "popularidad". Todo esto, como podemos ver, es bastante superficial.

Nos hemos referido a la situación antropológica en que se encuentra el sujeto posmoderno actualmente, y brevemente a su origen, pero ¿Cuánto ha evolucionado? y ¿Qué efectos ha tenido para la vida del pensamiento? Es muy importante pensar la situación antropológica del sujeto posmoderno, **hoy**, ya que la situación tecnológica actual propone desafíos impensados y totalmente nuevos. Cuestiones que eran impensadas cuando comenzó a pensarse la condición posmoderna, como el internet globalizado, el que en cada casa cuentan con más de un televisor por familia, que cada uno de los integrantes tengan teléfono celular, cada uno de ellos con internet móvil, la comunicación inmediata que ocurre de un lugar a otro, el advenimiento de redes sociales, etcétera. han conducido a un modo de vivir completamente nuevo.

A continuación, nos referiremos a las consecuencias de la posmodernidad para al mundo del pensamiento.

2).- Consecuencias de la posmodernidad para el mundo del pensamiento.

Antes de continuar, es importante recordar que esta reflexión previa sobre la época posmoderna se debe a que cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, se enfrentará a los desafíos dentro de su paradigma. El poder identificar y comprender los elementos constitutivos de este paradigma nos permitirá reconocer los desafíos que se nos abren como educadoras y educadores, y especialmente aquellos que quieran desarrollar, en los estudiantes, el pensamiento complejo, a través de la activación de las Habilidades de pensamiento.

Ahora bien, pasemos a ver más de cerca algunos de los productos tecnológicos que hemos esbozado anteriormente, y algunos de sus efectos para la vida de la conciencia, lugar en donde se desarrolla el pensamiento

Famoso en investigar esta materia actualmente es el profesor

asociado de informática, de la Universidad de GeorgeTown, Cal Newport, en Estados Unidos, y uno de los más fervientes críticos del uso de aparatos electrónicos, nos cuenta, en su obra "Minimalismo Digital" (2021), en una sección titulada "vendedores de tabaco en camiseta" de las estrategias de venta que implementaban diversas empresas para **capturar** clientes. Menciona que Bill Maher, al final del programa Real Time en HBO, el 12 de mayo de 2017 dijo:

"Los magnates de las redes sociales tienen que dejar de hacerse pasar por cerebritos amistosos cuasi divinos que construyen un mundo mejor, y empezar a admitir que no son más que vendedores de tabaco en camiseta, vendiendo productos adictivos a nuestros hijos. Porque, admitámoslo, comprobar la cantidad de "me gusta" es el nuevo tabaquismo" (p,28)

Se estaba refiriendo al documental "Brain Hacking" (en español: secuestrador de cerebros), en la cual Tristan Harris, ingeniero de la empresa Silicon Valley, revela el tipo de estrategia que utilizaban las

empresas. En ella revelaba que había toda una serie de estrategias que llevaban a cabo las empresas para programar a las personas para que estuvieran utilizando los celulares tanto tiempo como fuera posible.

Conduce a un tipo de uso que podríamos entender como "compulsivo", lo que generalmente llamamos adicción. Sigamos el razonamiento de Newport cuando pregunta:

"¿Que es, específicamente, lo que hace que las nuevas tecnologías sean tan adictivas? "El mismo nos responde; "se debe a que a través de ellos descompensamos dos aspectos centrales de nuestra psicología, el "refuerzo positivo intermitente" y el "deseo de aceptación social" (p.34)

Para avanzar en nuestra reflexión, tengamos en cuenta lo que el autor nos dice de cada uno de ellos, brevemente. Comenzando con el refuerzo positivo intermitente. La importancia de revisarlos es que, tal como el mismo autor nos dice:

"El cerebro humano es muy susceptible a estos refuerzos. Y esto es importante porque muchas de las

aplicaciones y sitios de internet que consiguen que la gente compruebe compulsivamente el teléfono y abra pestaña tras pestaña los exploradores acostumbran a valerse de estos ganchos para resultar prácticamente irresistibles" (p.35)

Comencemos con el refuerzo positivo intermitente:

1. "Desde que Michael Zeiler llevara a cabo sus famosos experimentos con palomas en la década de 1970, los científicos saben que las recompensas recibidas a intervalos impredecibles resultan mucho más atractivas que las que se ofrecen siguiendo un patrón conocido. Hay algo en esa imprevisibilidad que provoca que el cerebro segregue más dopamina, un neurotransmisor clave en el sistema de recompensa. En el experimento original de Zeiler, cuando las palomas pulsaban un botón con el pico, este liberaba, o no, comida siguiendo un patrón impredecible. Tal y como señala Adam Alter, esta misma conducta se replica en los botones de "Feedback" que han acompañado a la mayoría de las publicaciones en las redes sociales desde que Facebook introdujo el icono de "me gusta" en 2007" (p. 35)

En verdad, aunque no lo diga Newport, se refiere a los experimentos de Pavlov, pero la idea es la misma: Estas aplicaciones son el análogo al famoso experimento del Psicólogo conductista del siglo 18 Ivan Pavlov. En dicho experimento, en donde hacía sonar una campana al momento de alimentar a los perros, los cuales luego salivaban solamente al escuchar la campana, se concluye que el estímulo se asoció a recibir una consecuencia positiva. En otras palabras, con el sonido de la notificación hemos asociado el recibir nuestro "alimento" social. Lo que es realmente lamentable en esta situación, es reconocernos como condicionados por los estímulos del aparato. Es realmente lamentable ver esto como una deformación de una conducta humana por dos razones, la primera es que se deforma el refuerzo positivo, llevándolo al colapso, y se lleva al límite a una persona, condicionándola con fines económicos, es decir, cosificándola para hacerla "objeto" de consumo. El consumidor se ve, así, consumido por el producto. Pasemos a continuación a ver el segundo estímulo psicológico

2. "Necesidad de aceptación social.

"Tal y como escribe Adam Adler "somos seres sociales y nunca podemos ignorar por completo lo que los demás piensan de nosotros". Obviamente, se trata de una conducta adaptativa. En el paleolítico, la gestión de la posición social entre el resto de los miembros de la tribu era muy importante, porque la supervivencia dependía de ello. Por el contrario, en el siglo XXI, las nuevas tecnologías se han aprovechado de esta necesidad profunda para crear adicciones conductuales que proporcionan beneficios económicos" (p.37.)

Se trata, pues, de algo bastante perverso si lo vemos con detenimiento. Consiste en extremar una necesidad básica. Una conducta de origen, que se encuentra en lo más intrínseco de nuestro ser. La cuestión no está simplemente en ofrecer un producto en el mercado, a la libre disposición de las personas, sino en manipular necesidades con fines económicos. Newport refuerza esta idea mencionando:

"La industria tecnológica se ha convertido en una experta a la hora de explotar ese anhelo de aprobación. En concreto, las redes sociales están ahora cuidadosamente diseñadas para ofrecerte un abundante flujo de información acerca de lo mucho o poco que tus amigos piensan de ti en un momento dado (pág.38)

Lo que nos inquieta inmediatamente es una cuestión ética, que podemos formular de la siguiente manera: ¿Es correcto que las industrias se permitan formar consumidores compulsivos, a fin de aumentar ganancias? ¿Es válido, o permisible que las empresas sigan todos los cursos de acción, aún cuando estos involucren atropellar la dignidad humana? Y en el ámbito que nos compete, entrando en la problematización de las Habilidades de pensamiento, algunas de las preguntas que debemos formular son: ¿Está en condiciones, hoy, el sujeto posmoderno de desarrollar pensamiento complejo? Para ver con mayor profundidad lo que aquí

Se pregunta, planteémoslo de la siguiente manera: Teniendo en cuenta el paradigma general en el que nos encontramos-la posmodernidad-y teniendo en cuenta los dos elementos anteriores que hemos mencionado: el condicionamiento producido por el refuerzo positivo intermitente, y la exacerbación de la necesidad de aprobación social, que conduce a un uso compulsivo de redes sociales. Teniendo en cuenta, además, que en esta época se promueve con fuerza el relativismo, un tipo de nihilismo débil e indulgente, y que se ve con buenos ojos la sospecha y rechazo de los metarrelatos (con todas las preguntas ontológicas, existenciales, y metafísicas que conllevan éstos) ¿podemos esperar de él, pensamiento complejo? En absoluto.

Esto, sin embargo, no quiere decir que no pueda desarrollarlo. Es más, el hecho de que en la actualidad no se encuentre con este tipo de pensamiento ya desarrollado solo abre la puerta a que pueda desarrollarse.. El desarrollo, así, se

expresará como una respuesta creativa a su época., llevándolo eventualmente a un escenario nuevo, el cual le abrirá nuevos caminos al pensar y, sobretodo, all vivir. Es a esto a lo que se refieren pensadores de la corriente de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana con el concepto de trans-moderno, por ejemplo, y lo que esperaba Nietzsche con su propuesta del "superhombre" que superaría al nihilismo de su época. Teniendo en cuenta esta situación a la que hemos llegado, pasemos al tercer apartado, donde pensaremos la necesidad del desarrollo de las Habilidades de pensamiento.

3). Necesidad del desarrollo las Habilidades de pensamiento.

El examen del paradigma posmoderno, y la condición en que se encuentra hoy, nos ha abierto un horizonte de trabajo sumamente amplio y rico. Pero debemos prevenirnos de no ingresar, en nuestro ejercicio del pensar, a perpetuar lo que desea ser negado con nuestro pensamiento.

O como lo diría Bourdieu, debemos prevenir de no ser "reproductores" de lo que estamos criticando. El pensar para superar la posmodernidad deberá alejarse de todo razonar posmoderno, tal como ha sido explicitado anteriormente. Es decir, alejarse de todo razonar "débil" y superfluo, y avanzar hacia un modo de razonar cada vez más rico y complejo.

Si nos esforzamos por comprender, antes que juzgar, la razón por la cual actualmente no hay presencia de pensamientos complejos, veremos que, en gran medida, el sujeto posmoderno se encuentra desprotegido. Los aparatos electrónicos llegaron a la vida de las personas sin que estas tuvieran ningún tipo de preparación, ni educación tecnológica adecuada. Cuando llegaron nadie podía dimensionar el impacto que tendrían en la vida cotidiana que en cada bolsillo hubiera un teléfono celular. Actividades que siempre fueron ininterrumpidas, como el almorzar o el conversar, ahora están permanentemente amenazadas de ser interrumpidas por el llamado de la vida digital.

Planteado así, el desarrollo del pensamiento complejo el cual se desarrolla necesariamente en comunidad, en un entorno de respeto y escucha activa, donde se discuten temas profundos a través de la mejora de las preguntas y respuestas, progresivamente, se vuelve más necesario que nunca. Es, en este sentido, una doble protección, tanto del individuo como del individuo en su relación con los demás. Consideremos lo que dice Lipman, en "Pensamiento complejo y educación", sobre el pensamiento crítico, por ejemplo:

"Nos protege contra el hecho de creer de manera forzosa lo que nos dicen los demás sin que tengamos la oportunidad de investigar por nosotros mismos" (1991, p.144)

Aquí surge algo importante. Y es que el cultivo mismo de las habilidades de pensamiento, a través de su adquisición mediante la metodología antes mencionada, de por sí ya protegen al ser humano, de sí mismo en su relación con los demás, y con su propia vida. ¿Por qué? porque se

enfrenta al mundo de una manera completamente diferente, al contar con las herramientas necesarias para afrontar los desafíos que se le presenten. Se vuelve una persona juiciosa, creativa y cuidadosa. Se vuelve capaz de tomar distancia de las situaciones en las que se encuentra, respondiendo ante ellas de manera adecuada.

Dentro de las muchas cosas que vuelven más capaz a una persona que desarrolla el pensamiento complejo, que una que no, es que la primera cuenta con criterios, basados en razones, las cuales le permiten facilitar los juicios que se va formando de las cosas, en relación a un contexto ante el cual se ha sensibilizado. Pero además (y esto es uno de los aspectos que más nos interesa para continuar con nuestra reflexión) cuenta con el elemento propio del pensamiento complejo, que es el ser "autocorrectivo".

Que sea autocorrectivo quiere decir que progresa, detectando y solucionando errores. En este contexto quiere decir que, en la medida en que va razonando, percibiendo fallas e integrando buenos razonamientos, rechazando unas ideas y ajustando otras a su estructura cognitiva, va tendiendo a ser cada vez mejor. Esto sólo es posible si está abierto a recibir nuevos y mejores razonamientos de los que contaba anteriormente. En otras palabras, sólo es posible si está abierto a volverse una persona razonable, reconociendo criterios que estén más allá del arbitrio y la opinión, sino más bien, en el interés de fundamentar firmemente su modo de vivir y pensar, sobre la convicción que entregan argumentos sólidos, que se rigen bajo criterios como el de evidencia, fiabilidad, fuerza, verdad, etcétera. Estamos en absoluto de acuerdo con Lipman cuando afirma:

"Los andamiajes intelectuales que nos sostienen a veces están débilmente armados. Podríamos reforzarlos si aprendiésemos a razonar más lógicamente.

Pero ello no servirá de mucho si los cimientos tambalean. Necesitamos apoyar nuestras opiniones y aseveraciones, así como el resto de nuestro pensamiento, sobre bases firmes. Avanzar desde criterios sólidos es un modo de fundamentar nuestro pensamiento". (p.175)

Pero la razón que está a la base de estas ideas no son, como lo pensará la posmodernidad, el perseguir el progreso científico, bajo la idea de un metarrelato, que busca totalizar la realidad, sino que, más bien, tras ella hay un profundo sentido de dignificar la vida humana. El hacer libre a cada persona a través del uso de su propio entendimiento, adquiriendo el conocimiento en un proceso de emancipación, el cual le hace autónomo de los prejuicios limitantes, que funcionan de manera privativa en la vida de quien los posee. Lipman, con su proyecto de Filosofía para niños, buscó promover la democracia, pero formando un sujeto democrático.

En relación a lo que hemos planteado anteriormente, acerca de el estado de conciencia en el que se encuentra actualmente el sujeto posmoderno (lleno de estímulos que le obstaculizan el camino del pensar, Lipman ya nos habló de esta situación, en 1989, una época que contaba con muchos menos estímulos sensoriales asediando la vida de la conciencia. Dijo:

"Si los criterios son factores que guían nuestras vidas, hemos de conocerlos a fondo. La ignorancia sobre los criterios es la hermana gemela de la servidumbre cognitiva. Conociendo esto, publicistas sin escrúpulos se dedican a divulgar criterios en términos de los aspectos externos de los productos del mercado, soslayando intencionalmente muchos criterios de gran importancia que podrían disminuir la aparente bondad de dichos productos" (p.186)

Como podemos ver, no nos encontramos en una situación nueva en el fondo, pero sí en la forma. Ya que aquellos estímulos que debilitan los "andamiajes intelectuales" invaden nuestra vida

cotidiana. Por lo que se hace más necesario que nunca el desarrollo del pensamiento,, y la estimulación de las Habilidades del Pensamiento.

4. Conclusiones

La necesidad de que el pensamiento sea una acción viva que se experimente de forma armónica en la vida cotidiana, especialmente en la vida de las infancias, como una protección a la vida de las conciencias, se hace más relevante que nunca. Las preguntas que estamos llamados a realizar se mueven a lo largo de todo el abanico de las Habilidades de Pensamiento.

Consideremos tan solo en las interesantes interrogantes que se abren para el ámbito de la percepción, tema que ya hemos anticipado. Cuando mencionamos la irrupción que ha tenido los teléfonos celulares a la hora de compartir un almuerzo o tener una conversación. El interrogar nuestros propios modos de **percepción**, y darse cuenta de la manera en que están sobre

estimuladas, y por tanto descompensadas nuestras maneras de percibir, nos conducirán eventualmente a una reflexión propia sobre cuestiones fundamentales como el buen vivir, el bienestar, e incluso la dignidad humana. Tras haber descubierto, a través de la observación de las condiciones actuales en que se encuentra la percepción, podemos pasar a un segundo nivel de desarrollo del pensamiento, al "seleccionar posibilidades" ,¿Cuales posibilidades? Las posibilidades de modos de vivir. De vivir en la compulsión del uso de los aparatos electrónicos, o de desarrollar una reflexión filosófica a fondo para desentrañar el fenómeno que está tras dicha compulsión, y desarrollar mayor autonomía al respecto. Lo anterior conduciría al estudiante, e incluso al profesor al interior de la comunidad de investigación, a "Buscar alternativas", para lo cual deberá aprender a "anticipar consecuencias", abriéndose a una nueva perspectiva, ante la cual tendrá que ejercer toda su acción

creativa para proponerse a sí mismo un nuevo modo de vivir.

Como podemos ver, el desarrollo de las Habilidades de Pensamiento, así planteadas, resulta bastante liberadora. Es un tipo de desarrollo en el que, además de volvernos hábiles, nos volvemos libres, y esta libertad es una libertad bastante integral y concreta: es una libertad de un modo de vivir, e incluso de lo que Lipman denominó "servidumbre cognitiva".

Referencias

1. Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y Educación. Ediciones de la Torre.
2. Newport, Cal. (2019) Minimalismo digital. Editorial Paidós.

Pedagogía Eurocéntrica: Desde su Reproducción hacia su Superación

Alonso Omar de Jesús Martínez Cruz

alonso.martinez.c@usach.cl

El presente artículo presenta una reflexión en torno a los desafíos de la pedagogía en América Latina. Corresponde a una reflexión crítica de dicha pedagogía como epistemológicamente colonizada. Se revela entonces ante nuestra comprensión una pedagogía eurocéntrica cual pedagogía que centra todas sus actividades en base a los desafíos, problemas o respuestas de los conocimientos enunciados desde Europa.

Esta relega a la exterioridad la situación de la pedagogía que comienza y se construye en y para Latinoamérica.

La importancia de este punto de partida para la comprensión de nuestro ensayo es central. Puesto que partimos de la idea de que si

bien las propuestas lúdicas y creativas tienen una vital importancia para atender diversos desafíos que se le presentan a la pedagogía, ésta debe darse situada en su contexto. He ahí que la espacialidad latinoamericana amerite desde las propuestas metodológicas desafíos diferentes a los de otras espacialidades.

Este ensayo se incrusta al interior del paradigma filosófico-político conocido como la Filosofía de la Liberación Latinoamericana.

La problematización aquí realizada está en directa relación con el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el siguiente sentido: en la medida en que el paradigma de la pedagogía eurocéntrica coloniza todo el quehacer en el mundo del pensamiento, las posibles habilidades de pensamiento remiten únicamente a un tipo de contenido. Siendo así la situación para el pensamiento latinoamericano, nos parece de enorme relevancia discutir este tema como central en las humanidades y la pedagogía de características liberadoras.

El artículo estará dividido en tres partes: 1) Introducción, 2) Reproducción de la Pedagogía Eurocéntrica y 3) Superación de la Pedagogía Eurocéntrica: entre el Imaginar-Soñar y la Creatividad.

1). Introducción

Si bien es cierto que la crítica al eurocentrismo debe su reconocimiento a un recorrido epistemológico de aproximada

mente 50 años (Devés, 2003, pág. 181), pareciera ser que ha sido en la actualidad sigloveintiunesca donde más se ha instalado como novedad creativa. Ya sea por la urgencia de una renovación del rol de las disciplinas sociales o por la necesidad de reorientar las directrices de la civilización humana, este fenómeno no debería extraviarse en la indiferencia del conocimiento para toda una masa de pensadores comprometidos con los quehaceres críticos de la sociedad. Como consecuencia, el contundente galope latinoamericano de autores otrora delegados a los basurales de la historia tales como Enrique Dussel, Aníbal Quijano o Silvia Rivera, Cusicanqui no es ninguna casualidad.

Para nuestra fortuna, esta propuesta ha sabido expandir sus cauces a las diferentes áreas disciplinares que rodean a los espíritus liberacionistas.

Ya sea desde la Teología de la Liberación como contracara popular del catolicismo europeo más conservador y autoritario,

desde la Filosofía de la Liberación como expresión viva de la existencia de una filosofía propia de Latinoamérica o desde la Pedagogía del Oprimido como apertura a la posibilidad de crítica y de creatividad humana, la puesta en tela de juicio del eurocentrismo conforma un bastión central en el pensamiento que surge desde los márgenes del mundo. Tomando las palabras del sociólogo Walter Mignolo, es así como un Paradigma Otro es develado mediante discursos que emergen desde la diferencia colonial (Mignolo, 2000, págs. 19-29).

Adscritos al horizonte expuesto, la propuesta de nuestro artículo no podrá menos que centralizarse en una de estas expresiones de liberación pues desde nuestro pesimismo debemos reconocer "que el colonialismo como fenómeno histórico arraigado en nuestras sociedades ha permeado prácticamente todas las esferas de la vida social e ideológica en la cual nos hemos desenvuelto" (Nahuelpán, 2013, pág. 87). El aula de clases no se constituye como excepción a la regla dentro del

normal desarrollo de los acontecimientos.

Indagaremos en dos interrogantes que consideramos cruciales para la discusión de la situación planteada: ¿Qué factores facilitan la reproducción del eurocentrismo dentro de la pedagogía? Y desde su desglose ¿Cómo proyectar su superación?

2) Reproducción de la Pedagogía Eurocéntrica: Hacia una Develación de Factores

Reconocemos en la pedagogía eurocéntrica tres factores que facilitan su consolidación: 1) el factor ontológico 2) el factor cultural y 3) el factor político.

Cuando nos referimos al factor ontológico de la pedagogía eurocéntrica, afirmamos una extensión del ser del centro por sobre el no-ser de las periferias. En las palabras de Enrique Dussel, la ontología pedagógica vigente en América latina tiene su fuente en una larga historia europea y norteamericana que se consolida con el ascenso total de la burguesía en lo

nacional e internacional desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XX. Será cuando El Emilio de Jean-Jacques Rousseau se transformará en el hegemón de la pedagogía moderna:

“El discípulo se transforma en un ente orfanal (ente sin padre ni madre: huérfano) "manipulado sutilmente por el ego magistral constituyente que le impone el recuerdo de "lo Mismo" que él es (...) prepara así al discípulo para ser ciudadano de la sociedad burguesa, imperial y burocrática” (Dussel, 1980, pág. 26). Observamos en su dominio imperial la imposibilidad de los sujetos dentro del proceso formativo de encontrar un más allá frente a los patrones del sistema.

Se trata de una repetición constante que ni siquiera las vertientes posteriores de la pedagogía euro-asia-americana hacia mediados del siglo XX podrán superar. Ni Pestalozzi, ni Dewey e incluso ni Montessori. En esta dirección, la educación no se consolida sino como procedimiento por el cual se procura la mantención de la ontología dominante.

Son bien conocidas las tesis sociológicas de Pierre Bourdieu y de Jean-Claude Passeron en el campo de las técnicas de enseñanza. Ambos autores afirman que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 45).

Cediendo créditos a dicha teorización, la discusión sobre el plano ontológico de la pedagogía, además de robustecerse de pertinencia, demanda la necesidad de caracterizar al eurocentrismo como un bastión en su raíz antidemocrático y profundamente autoritario. Se niegan así todas las posibles otredades dentro de los procesos formativos en los márgenes de la ontología dominante. El hijo y la hija frente a su padre y madre no poseen voluntad ni capacidad de comunicación, relegados a la eterna escucha: ¡Así pasa el proyecto político imperante a la tabula rasa del ente orfanal (el niño) por mediación del burócrata de la instrucción: el maestro! (Dussel, 1980, pág. 36).

He ahí que el segundo momento eurocéntrico de la práctica pedagógica deba posicionarse dentro del campo de la cultura.

Esta cuestión puede clarificarse a partir de las formulaciones del filósofo y educador peruano Salazar Bondy, partiendo de que la cultura en su significado supone “la existencia de un conjunto de ideas, valores y modos de comportamiento relacionados dinámicamente entre sí a través de los cuales un grupo social expresa su situación histórica” (Salazar Bondy, 1995, pág. 124), Bondy se pregunta por los posibles lazos entre cultura y dominación dada la condición de inferioridad del continente latinoamericano en las relaciones de poder globales. Para ello, acuña una categoría denominada como la cultura de la dominación. Esta consiste en una cultura que “ofrece una serie de caracteres significativos y muy claramente perceptibles: tendencia imitativa, falta de vigor creativo, inautenticidad en sus productos, desintegración, desequilibrio y

polarización de valores, entre otros” (Salazar Bondy, 1995, pág. 128).

A juicio de Bondy, el caso de la cultura latinoamericana ha tendido históricamente a esta situación. Dentro de nuestra reflexión, el recorrido de la cultura de la dominación dentro de lo pedagógico comprende dos momentos coloniales: la cultura elitista y la cultura popular

Cuando hablamos de cultura elitista nos referimos al proceso por el cual las élites de las periferias consumen el capital cultural de las metrópolis cual insumo para involucrarse dentro de los grandes asuntos de la cosa pública. Dentro de este capital cultural -siguiendo a un G. W. F. Hegel-, Europa constituye el final de la Historia Universal como momento que concluye la evolución humana (Hegel, 1999, págs. 131-133). Las elites de las periferias colonizadas por el eurocentrismo no harán más que repetir y consolidar estos patrones culturales en términos pedagógicos.

Indudablemente, el pueblo como bloque social de las y los oprimidos (Gramsci, 2000, pág. 203) consumirá en gran medida el capital cultural de las elites cual padre enseña a su hijo.

En términos pedagógicos, la cultura popular se constituye como El Emilio, ese niño considerado como hoja en blanco donde las grandes mentes ilustradas del profesorado colonizado impondrán sus valores culturales. En términos estrictamente formales, la práctica pedagógica de Latinoamérica no escapa en demasía a estas lógicas culturales reproductivas dentro de la educación primaria, secundaria y universitaria de forma sistemática.

Pues como diría Santiago Castro-Gómez, el proceso formativo está marcado por una mirada colonial sobre el mundo que obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental (Castro-Gómez, 2007, pág. 79). Para ejemplificar esta situación,

Enrique Dussel insiste de manera clarificadora: Cuando en mis clases universitarias pregunto a los alumnos sobre un ejemplo de una obra de arte, me nombran a la Gioconda, la Quinta Sinfonía de Beethoven. Y entonces les objeto: "-¿Pero ustedes no han pensado que en nuestra provincia, en Mendoza, hay acequias muy bellas, y que es un arte el podar la parra y la viña? ¿Ustedes no han pensado que podían haberme dado por ejemplo al tango?" Pero este arte para ellos no tiene ningún sentido, ningún valor. Han sido pedagógicamente educados en la desvalorización de la cultura popular propia" (Dussel, 1977, pág. 210)

Por último, el factor político nos permite explicar la consolidación de la pedagogía eurocéntrica a falta de posibles voluntades políticas críticas del status quo.

En un texto que pareciera poco relacionado con nuestro tema, el teórico de la dependencia

André Gunder-Frank afirmaba hacia la década de 1970 que el subdesarrollo del continente latinoamericano, si bien condicionado estructuralmente por la conquista de América, también encontraba sus causas en los intereses de las clases dominantes locales en tanto han sido estas las que han generado políticas del subdesarrollo en lo económico, político, social y cultural (Gunder Frank, 1973, pág. 23).

Si bien es cierto que Gunder-Frank refiere a la realidad económica de Latinoamérica como periférica, abre una posibilidad para cuestionar el porqué de la nula deliberación política sobre la colonización y el eurocentrismo dentro de nuestras aulas. Es un tópico que las reformas educativas jamás se han cuestionado en honor a reformulaciones meramente formales o salariales. Pero en cuanto al contenido, sobre lo que se enseña dentro de las aulas, la deliberación es postergada a una profunda miopía.

Y es que aquí recae el éxito de la cultura imperial. Pues, de lo que se trató fue de ampliar los márgenes de la represión otrora ligados a los campos militares o económicos.

El sociólogo peruano Aníbal Quijano nos dice que a pesar de que el eurocentrismo es una articulación ideológica fundamental de un proceso de colonización, logra instaurarse hegemónicamente a lo largo y ancho del globo articulando todas las culturas e historias locales si bien condicionado estructuralmente por la conquista de América, también encontraba sus causas en los intereses de las clases dominantes locales en tanto han sido estas las que han generado políticas del subdesarrollo en lo económico, político, social y cultural (Gunder Frank, 1973, pág. 23).

Es un tópico que las reformas educativas jamás se han cuestionado en honor a reformulaciones meramente formales o salariales.

causas en los intereses de las clases dominantes locales en tanto han sido estas las que han generado políticas del subdesarrollo en lo económico, político, social y cultural (Gunder Frank, 1973, pág. 23).

Es un tópico que las reformas educativas jamás se han cuestionado en honor a reformulaciones meramente formales o salariales.

Pero en cuanto al contenido, sobre lo que se enseña dentro de las aulas, la deliberación es postergada a una profunda miopía. Y es que aquí recae el éxito de la cultura imperial. Pues, de lo que se trató fue de ampliar los márgenes de la represión otrora ligados a los campos militares o económicos. El sociólogo peruano Aníbal Quijano nos dice que a pesar de que el eurocentrismo es una articulación ideológica fundamental de un proceso de colonización, logra instaurarse hegemónicamente a lo largo y ancho del globo articulando

todas las culturas e historias locales alrededor de su propio desarrollo histórico. Para esto, “reprimieron tanto como pudieron ..., las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad” (Quijano, 2000, pág. 10)

El rol histórico de las instituciones educativas obedece a la reproducción ideológica de la élite colonial.

3) Superación de la Pedagogía Eurocéntrica: Entre el Imaginar-Soñar y la Creatividad

Nos queda por revisar la relación que nuestra revisión crítica tiene con las habilidades de pensamiento. Refiriendo a estas como aquellos actos mentales relacionados con el pensar, hemos advertido en ellas la

existencia de un asedio como consecuencia de una camisa de fuerza bajo la estructura teórico-institucional y educativa del eurocentrismo. Sus valores hegemónicos tienen un espacio legítimo de reproducción en el que la ciudadanía está obligada a asistir determinando a priori toda habilidad cognitiva futura.

Adscribimos a que cualquier propuesta liberadora debiera enfatizar en la necesaria vuelta de tuerca del rol jugado por las habilidades de pensamiento hacia una superación de la pedagogía eurocéntrica. La nuestra sugiere la necesidad de dos momentos críticos: 1) el imaginar-soñar y 2) la creatividad.

El filósofo de la utopía, Ernst Bloch, nos facilita la comprensión de nuestro primer momento crítico. Bloch continuamente insiste en la importancia del imaginar y del soñar para con los procesos de liberación. Afirmando que la humanidad no solo sueña durante la noche, construye su filosofía desde el soñar como

momento clave para imaginar alternativas al sistema dominante.

Y es que la importancia de los sueños diurnos recae en su capacidad para abrir ventanas a mundos diferentes que no necesariamente se mantienen en el plano de las abstracciones. A diferencia del sueño nocturno -nos dice el filósofo- “el sueño diurno dibuja en el aire figuras libremente escogidas y repetibles, puede entusiasmarse y fabular, pero también meditar y proyectar” (Bloch, 2004, pág. 117).

Encuentran convergencia aquí las ideas políticas, artísticas y científicas extrañas a toda opresión.

Impacta este momento crítico de dos maneras a la pedagogía eurocéntrica. En un primer sentido, el imaginar y el soñar deben ser consideradas habilidades vitales en el pensamiento para la revelación de un más allá, de un mundo diferente al que el desarrollo de

los acontecimientos históricos nos ha llevado a construir y aceptar. De esta manera, el eurocentrismo no es ni debe ser considerado, en forma alguna, el fin de la historia pedagógica. En un segundo sentido, el hecho de que se pretenda descubrir un más allá del eurocentrismo en el proceso imaginativo permite reformular tanto a la figura del pedagogo/a como a la figura del alumno/a.

La figura del pedagogo en tanto su práctica superará las lógicas de reproducción social en la acción pedagógica eurocéntrica.

Ya no ligamos al profesorado a un mero ejercicio de memorización y repetición de la incriticable cultura elitista. Por su parte, la figura del estudiante se ve impactada en tanto éste deja de ser un simple objeto en el proceso educativo dada su presunta ignorancia y docilidad frente a la admiración del educador.

Ya no es visto como hoja en blanco donde el profesor impone su erudición sino que el pensamiento autónomo y el diálogo afirman un pasado cultural colectivo que debe ser valorizado (Santos, 2010, págs. 127-129). La cultura Otra, exótica para el eurocentrismo, comienza a ser afirmada.

Con la imaginación puesta en marcha, nuestro segundo momento crítico se vierte de pertinencia. Homologando a Jürgen Habermas, sostenemos que el soñar-imaginar puede configurarse como teoría si se propone investigar el contexto histórico de constitución del eurocentrismo en la pedagogía a través de un acto de conocimiento y si se propone investigar el contexto histórico de acción sobre el que el soñar-imaginar puede ejercer una influencia que oriente a la creatividad (Habermas, 1987, págs. 13-14).

Es cuando la creatividad se nos presenta como habilidad cognitiva

sucesora del imaginar-soñar y ligada a la construcción de novedades y aportaciones (Esquivias, 2004, pág. 16) más allá de la memorización y la repetición del eurocentrismo dentro de los procesos formativos. De la misma forma que la superación del eurocentrismo constituye un más allá de este, la creatividad es el más allá del imaginar-soñar.

Proponemos que la creatividad frente a la pedagogía eurocéntrica necesita de su puesta en marcha en dos niveles: dentro de los escenarios institucionales de la educación y dentro de las aulas de clase.

Dejando de lado el romanticismo ácrata, el escenario institucional es de vital importancia para que la superación de la pedagogía eurocéntrica posea viabilidad de ser.

Ya hemos discutido sobre la inexistencia de voluntades políticas que faciliten esta metamorfosis. Y es precisamente esta la razón por la que, como

espacio de lucha, la actividad educativa ministerial no debe ser postergada en honor a una demonización de los salones de notables. En esta dirección, la creatividad nos permite edificar una nueva manera de ver a la institucionalidad educativa y desde ahí profundizar en el contenido, por ejemplo, de una reforma educativa no eurocéntrica (Dussel, 2018). Se manifiesta así como novedad y aporte al desarrollo de los grandes asuntos de la cosa pública. Pues la conquista del poder político, sea esta revolucionaria o democrática-liberal, todavía tiene algo que decir.

Observar a la institucionalidad educativa de manera crítica hace latente la necesidad de modificar la acción pedagógica. Siguiendo a José Santos, gran parte de la enseñanza en América Latina refiere a las dinámicas de autoridad, depósito de conocimiento y pasividad amparadas por la reproducción del eurocentrismo (Santos, 2010, pág. 129).

En esta dinámica, la creatividad como proceso cognitivo se ubica en las postrimerías de la educación puesto que, condenado a una continua repetición, el alumnado se ve imposibilitado para innovar y aportar en un contexto que no necesita de nuevos insumos.

Esta es la razón por la que la necesidad de modificar las dinámicas pedagógicas implore más que nunca su carácter histórico. Encontramos en la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire algunas ventanas a esta modificación estructural.

Afirmando que el acto de “enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2004, pág. 22), Freire construye un marco teórico que nos permite involucrar a la creatividad dentro del proceso formativo desde lo primario a lo universitario. Llevado al plano del eurocentrismo, la cuestión parece bastante clara. Es cuando la propia producción constituye en sí una novedad para quienes se han concentrado en difundir meras erudiciones del pensamiento occidental.

De lo que se trata ahora es de, entregadas una vez las herramientas del pensamiento de la metrópoli, el pasado colectivo del alumnado inmerso en las periferias del sistema-mundo dialogue con los conocimientos a disposición para producir nuevas concepciones críticas en múltiples áreas del conocimiento. Es cierto que no se trata de un proceso de corto plazo. Pero como proyecto lo bastante ambicioso, el educar para ser libres y no para repetir lo que otros dicen puede cambiar la visión de mundo de muchas generaciones educadas bajo el colonialismo cultural.

Resultados

En el presente artículo nos hemos preocupado por interrogarnos sobre los factores que facilitan la consolidación de la pedagogía eurocéntrica y sobre su posible superación en relación con las habilidades del pensamiento. En cuanto a la primera de nuestras interrogantes, los factores que hemos identificado nos permiten afirmar la existencia de un fetichismo del eurocentrismo dentro de la pedagogía.

Con esto nos referimos a que el eurocentrismo dentro de la pedagogía acomete a su absolutización y divinización (Dussel, 1996, pág. 118). Es el eurocentrismo como verdad absoluta y carente de toda crítica.

En relación con la segunda de nuestras interrogantes, la discusión realizada sobre su superación sugiere pensar al imaginar-soñar y a la creatividad como habilidades cognitivas que pueden abrir una ventana de oportunidades para la construcción de una masa pedagógico-crítica en teoría y acción.

En relación con la segunda de nuestras interrogantes, la discusión realizada sobre su superación sugiere pensar al imaginar-soñar y a la creatividad como habilidades cognitivas que pueden abrir una ventana de oportunidades para la construcción de una masa pedagógico-crítica en teoría y acción

Equivocados estaríamos si observáramos en la pedagogía eurocéntrica la consolidación última de la enseñanza humana.

Pues así como apareció, puede desaparecer ante la capacidad de sujetos y sujetas comprometidos con la generación de alternativas al estado actual de la ontología, la cultura y la política. Como diría Enrique Dussel, será “el ateísmo del sistema vigente la condición de la praxis innovadora, procreadora, liberadora” (Dussel, 1996, pág. 119).

Es cierto que nuestra propuesta remite más bien a los aspectos teóricos de la cuestión. Sin embargo, constituye un primer paso todavía modesto para alimentar un radical cambio en los sistemas de enseñanza. Involucrando el giro decolonial también a la pedagogía, el acto de empezar a enseñar otro tipo de cosas no es menos que un acto de liberación pedagógica. Dentro de lo práctico, apuntamos a que una real reforma educativa debe pensarse desde lo que se enseña como momento primero en detrimento del cómo se enseña. De eso es de lo que hay que encargarse en términos pedagógicos como sociedad latinoamericana. Hacia una pedagogía de la liberación.

Referencias

1. Bloch, E. (2004). *El Principio Esperanza Tomo I*. Madrid: Trotta
2. Bourdieu, P., & Passeron, J.-c. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
3. Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la Universidad: La Hybris del Punto Cero y el Diálogo de Saberes*. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El Giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global* (págs. 79-93). Bogotá: Siglo del Hombre.
4. Devés, E. (2003). *El Pensamiento Latinoamericano en el Siglo XX: Desde la CEPAL al Neoliberalismo (1950-1990)*. Santiago: Biblios.
5. Dussel, E. (1977). *Filosofía Ética Latinoamericana: De la Erótica a la Pedagógica de la Liberación*. México D.F.: Edicol.
6. Dussel, E. (1980). *La Pedagógica Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
7. Dussel, E. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Nueva América.
8. Dussel, E. [Carlos Ometochtzin]. (9 de Octubre de 2018). *La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM&t=1103s>
9. Esquivias, M. T. (2004). *Creatividad: Definiciones, Antecedentes y Aportaciones*. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 1-17.
10. Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
11. Gramsci, A. (2000). *Cuadernos de la Cárcel Tomo VI*. Puebla: Era.
12. Gunder Frank, A. (1973). *Lumpenburguesía: Lumpendesarrollo*. Buenos Aires: Periferia.
13. Habermas, J. (1987). *Teoría y Praxis*. Madrid: Tecnos.
14. Hegel. (1999). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Alianza.
15. Mignolo, W. (2000). *Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, Conocimientos Subalternos y Pensamiento Fronterizo*. Madrid: Akal.
16. Nahuelpán, H. (2013). *El lugar del "Indio" en la Investigación Social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente*. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 71-91.

17. Quijano, A. (2000). Colonialidad, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, La Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales: Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
18. Salazar Bondy, A. (1995). Dominación y Liberación: Escritos 1966-1974. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
19. Santos, J. (2010). Conflicto de Representaciones: América Latina como lugar para la Filosofía. Chile: FCE.

La admiración, corazón de la Filosofía

Adriana Chalela

edrianachalela@gmail.com

Sucedió (...) Un día normal y corriente de verano junto a la playa (...), y de pronto, sin ningún motivo, levanté la vista. Entonces vi la cosa por primera vez” (Tan, 2007). Así da inicio un cuento del autor e ilustrador australiano Shawn Tan, titulado “La cosa perdida”. Es la historia de un chico que, mientras recolecta corcholatas en la playa, descubre un extraño artefacto que, pese a su llamativo aspecto, pasa completamente inadvertido para los bañistas que se hayan alrededor. Así ocurre a menudo que, a pesar de estar rodeados de misterios, dejamos de atender y de pensar para dedicarnos a resolver asuntos prácticos, llevados muchas veces por el eficientismo característico de nuestro tiempo. Esta obra literaria puede suscitar una gran cantidad de preguntas; una de ellas, la que me interesa

recuperar en esta reflexión, es la siguiente: ¿están nuestros sentidos y nuestra mente dispuestos para descubrir lo extraordinario dentro de lo ordinario?

Lo propio de la filosofía es favorecer el asombro ante la realidad. Es el resultado de sorprenderse, preguntarse acerca de lo que hay y cobrar consciencia. A fin de comprender el asombro al que se alude, conviene primero establecer una distinción. El asombro, si bien impresiona, no es estupor, pues el estupor es cerrazón que da las cosas por vistas y adormece el deseo de entender. El asombro, por el contrario, espabila y amplía horizontes. Es un movimiento que se desenvuelve a través de la suspensión del juicio, la problematización y el vislumbre del trasmundo.

El asombro es extrañeza, pues conocer requiere de trascender nuestra primera situación con las cosas, mirar como extraño aquello que antes era entraño. Consiste en alejar las cosas a fin de lograr la distancia justa entre la lejanía que borra los perfiles y la inmediatez que anula el horizonte, que es en donde se da el juego de la develación y el secreto. Es así como la realidad alcanza a ser ella misma frente a la consciencia. En este sentido, el asombro es una mediación en donde la realidad empieza a ser ella misma y se desdobra en la conciencia. Las cosas, que no son objetos en el sentido estricto de la palabra; aparecen frente a la conciencia en el momento en que el hombre es capaz de conocer lo ajeno que se le aparece. Vemos, entonces, que la mediación es un movimiento reflexivo en donde el conocer se da conociéndose, pues el ser mismo de la inteligencia se pone en obra, revelándose como actividad. La filosofía nace, entonces, de la generosidad de la mente que aleja lo inmediato para someterlo a una nueva luz, al ámbito de lo hermenéutico, que conduce a la perplejidad del ser (Cerezo, 1961).

Por otro lado, la entrañeza con el mundo suele darse a través de dos mediaciones. En la primera, la relación es utilitaria, pues en tanto que el yo es un sistema de deseos, las cosas son interpretadas y apreciadas desde los deseos y necesidades de ese yo. Bajo esta dinámica y, dado que la relación yo-mundo es tan inmediata, ésta desemboca en una subjetivación del mundo y una mundanización del yo. A fin de salvar esta dificultad se hace necesaria una suspensión del mundo de lo inmediato, así como una segunda mediación, esta vez practicada desde las cosas mismas, que requieren ser afirmadas en sí mismas, pues tienen su propio fundamento y son fuente de aspectos para nuestra inteligencia. En este juego de mediaciones, la inteligencia necesita problematizar e indagar sus verdaderos derechos para así reclamar una afirmación por parte del logos. Somete entonces las cosas a las condiciones de inteligibilidad total con el fin de aproximarse a un conocimiento cuidadoso de aquello que se estudia (Cerezo, 1961).

La admiración detonada por el asombro, nace en medio de dificultades, dada la incesante transformación y multiplicidad de aspectos que configuran la realidad. Por ello la admiración debe sustentarse en la duda como principio de conocimiento. Una duda, por cierto, que no es escepticismo, pues este último no es sino la aberración de la duda, ya que ha dejado fuera el sentido metódico de ésta. La verdadera duda, es decir, la que no es ni juego insustancial ni tarea retórica, no se afirma a sí misma, sino que vive en la crispación del pensar, trascendiendo toda duda que no sea definitiva. Es en la humildad del espíritu, que reconoce su propia ignorancia, en donde la duda es capaz de florecer. (Cerezo, 1961)

Las preguntas filosóficas no tienen que ver con lo que decimos, hacemos o queremos, sino con lo que somos. Por ello la admiración es un obsequio del ser, pues no conoce cosas nuevas, sino lo nuevo del ser

De este modo, preguntar significa escudriñar más sobre nosotros mismos. Para hacerlo es necesario distinguir entre preguntas instrumentales y esenciales, así como también comprender que preguntar no es sólo plantear un problema, sino indicar los límites a la verdadera solución. Parte de nuestra vocación humana de estar en lo abierto y, al mismo tiempo, es expresión del poder creativo del espíritu. Es la voluntad apropiándose del bien que le propone la inteligencia y que hace posible la ordenación del hombre al ser, como horizonte de perfección y ajustamiento (Cerezo, 1961).

.Ahora bien, ¿Cómo es que aparece el hombre como sujeto de admiración? Para responder a esta pregunta es necesario preguntarse cómo es la figura personal del hombre que se admira. Pues bien, es a través de la fe que engendra la filosofía como se llega a la legítima y radical afirmación del ser. Por medio de ella el hombre adquiere conciencia de la trascendencia de

su realidad. La filosofía es el esfuerzo de vivir de la razón y en la razón, en la interioridad reflexiva del pensamiento que reconoce la imposibilidad de la verdad y la necesidad de rectificar y someter a prueba todas las convicciones. “La libertad del espíritu parte de una fe, se sostiene en la esperanza y se cumple y se consume en el amor. De este modo, la admiración es el horizonte a través del cual se revela esta triple dimensión del ser humano” (Cerezo, 1961, p. 30). Así la filosofía inicia y vuelve a la admiración, una y otra vez, como un maravillarse que parte de la curiosidad y del reconocimiento de la propia ignorancia. La filosofía es la exigencia más radical del ser humano; es una actitud tanto cognoscitiva como moral, pues implica responsabilidad y compromiso con el propio pensamiento y la propia acción. Ese compromiso requiere no sólo entender un problema, sino vivirlo, sentirse amenazado por él (Martínez-Gómez, 2014, pp. 54-55)

La filosofía propicia un estado interno que es valioso por sí mismo y que permite la actualización y la expresión de nuestra esencia,, , porque es en esta mirada respetuosa y atenta que nos reconocemos en nuestra genuina condición. Filosofar, por tanto, es una actividad profundamente útil en la forma más legítima, como lo son el juego y el arte. En Filosofía Perenne, Aldous Huxley afirma que el conocimiento genuino es una función del ser, y que sólo cuando hay un cambio en el ser del cognoscente, hay un cambio en la naturaleza y cantidad de conocimiento. Por ello, la filosofía tiene un potencial transformador del mismo modo que una obra de arte conmueve sin necesidad de mayores explicaciones (Cavallé, 2011).

En el cuento al que he hecho alusión en un inicio, el chico, que se afanó hasta descubrir el sitio al que pertenecía “La cosa perdida” termina diciendo con

cierta nostalgia que conforme creció y se incorporó a la vida adulta, muy pocas veces ha vuelto a ver cosas extraordinarias, y se pregunta si es porque hay pocas, o porque él ha dejado de mirar con admiración. ¿Qué impide que despleguemos nuestra capacidad de mirar a nuestro alrededor y de encontrar lo extraordinario dentro de las cosas más sencillas y cotidianas? ¿Cómo avivar ese potencial? Quizá la crisis actual del hombre responde al distanciamiento de la que es su cualidad primordial: su capacidad de indagar acerca de sí y de su lugar en el universo de manera legítima y desinteresada. Vivir dicha crisis, considerada desde su acepción original en griego, es asumir que necesitamos decidir. Decidir si asumimos nuestra humana necesidad de vivir acorde con nuestro ser esencial, es decir, si le damos vida a nuestro quehacer filosófico, recuperando la experiencia plena de ser en el mundo, de conocer con absoluta honestidad.

Dewey pugnaba por una filosofía más mundana y un mundo más filosófico, en donde el amor a la sabiduría no fuera ¿otra cosa que el deseo de ser uno mismo más plenamente. Esto significa hacer del asombro un compañero constante y aceptar que el conocimiento, como proyecto personal en continua construcción, es el corazón de nuestro vivir.

Referencias

1. Cavallé; Mónica (2011). La sabiduría recobrada. Madrid, Kairós.
2. Cavallé, Mónica (2004). La filosofía, maestra de vida. Madrid, Aguilar.
3. Cerezo, P., (1961). “La admiración como origen de la filosofía” en Convivium, No. 15, Barcelona, pp 3-32
4. Huxley, Aldous. La filosofía perenne. Barcelona, Edhasa, 2016
5. Martínez-Gómez, G. I., (2014) “El sentido de la filosofía” en La Colmena. Número 83, julio-septiembre, pp.53-59.
6. Tan, S. (2007) La cosa perdida. México, Bárbara Fiore.

Mundos

Compartidos

Análisis de las Habilidades de Pensamiento en el diálogo entre Viviana Figueroa y su hija Olivia Rousseau.

Plasmación gráfica del logotipo de Filosofía Lúdica por Neus Bruguera.

Sacramento López Martínez.
sacralopez2@gmail.com

Este artículo es la continuación del que Viviana Figueroa ha escrito en el número 17 de la Revista Crearmundos (Sentir y pensar) [1]

Es éste un artículo hermoso que recomiendo leer y que inicia el análisis de Co-Creación del logotipo de Filosofía Lúdica creado por la artista Neus Bruguera y Olivia Rousseau Figueroa (7 años), en el marco del Seminario de Pensamiento Creativo impartido por Angélica Sático en el curso 2020 - 2021.

Se titula: **Desde mi mirada de acompañante... Veo veo, ¿qué ves?**

Insisto en la lectura de éste primer texto porque yo, en éste que me ocupa, intento analizar las Habilidades de Pensamiento que se pueden detectar a lo largo de la escucha atenta del vídeo y del audio. Para ello extraje los comentarios que me parecían más claros y los transcribí.

Las Habilidades de Pensamiento

Según Angélica Sático e Irene de Puig [2] "las habilidades cognitivas forman un continuo desde las más simples a las más complejas. Así, algunos actos mentales elementales como adivinar o conjeturar son necesarios para la construcción de las hipótesis;

[1] Figueroa, V. (Mayo - 2022). Desde mi mirada de acompañante...veo veo, ¿Qué ves? Páginas 106 - 112. Revista CREARMUNDOS n°17 [Sentir y pensar]. Barcelona: formato electrónico
<https://www.flipsnack.com/E5DADBEEFB5/crearmundos-n-17-sentir-y-pensar.html>

[2] Puig, I. y Sático, A. Juguemos a pensar. Las habilidades cognitivas en la educación infantil. [En Revista CREARMUNDOS O]: Barcelona. Formato electrónico. Recuperado de
http://www.creamundos.nt/primeros/artigo%20irene%20angel%20juguemos_a_pensar.htm

la construcción de las hipótesis permite un razonamiento del silogismo condicional; y este razonamiento, a su vez, juega un papel importante en la solución de problemas y en otros aspectos de la investigación.”

Del mismo modo, con las Habilidades “se favorece la posibilidad de insertarlas en la red de conocimientos ya construidos porque tratamos al alumno como sujeto de conocimiento y de experiencias.”

Habilidades de razonamiento

Son las que ayudan en los mecanismos mentales relacionados con la argumentación, los que utilizamos para defender opiniones propias, para justificar una creencia, postura o una actitud.

Habilidades de Investigación

No sólo están relacionados con la ciencia, el método científico está también en la manera de pensar filosófica, la que es especulativa. Tienen también mucha importancia en las estrategias

escolares como escuchar y leer, transversales como sabemos a todas las disciplinas

Habilidades de conceptualización y análisis

Ayudan en la capacidad de abstracción. Y es esta una capacidad que se ha de comenzar a trabajar desde muy pequeños ya que incide en la capacidad de lingüística, tan necesaria para llegar a las relaciones abstractas. En caso negativo la infancia no entiende el código, sólo lo decodifica y la comprensión se resiente. Mucho podríamos hablar de este problema, pero no es este el espacio para ello.

Habilidades de traducción y formulación

Son habilidades que se entienden en sentido amplio y también es importante ayudar a la infancia a desarrollarlas. Importante preservar el significado al cambiar la manera de comunicar: del oral al escrito, de la mímica al oral, del dibujo a la representación.

No podemos olvidar aquí las **Habilidades de Percepción**. Las que nos ayudan a pensar (persensar) a través de los sentidos. Estas habilidades están en este momento en investigación por Angélica Sátiro y denomina el conjunto como Plurisensorialidad, este concepto lo trabajé en el Seminario de Pensamiento Creativo del curso 2020-2021. Esta nueva mirada abre más el campo de las percepciones a través de los 5 sentidos, va mucho más allá y es muy interesante su aporte.

Las habilidades a través del diálogo

Es muy importante destacar que el diálogo sirve para practicar las habilidades de forma integrada, no separadas y de forma aislada y arbitraria. Mas bien se trabajan al mismo tiempo, dominando ahora un matiz, ahora otro, pero tirando conjuntamente, siguiendo con la imagen de la red. Esta red es compleja y no siempre es fácil elegir una sola habilidad porque al tirar de una podemos rescatar varias más.

Pasamos a continuación al análisis del diálogo entre Viviana Figueroa y su hija Olivia Rousseau, visionando también la traducción que hace de ello Neus Bruguera.

Como ya he comentado parto del video [3] del diálogo de Olivia con su madre, Viviana; de fondo se ve la plasmación de Neus Bruguera de lo que va planteando Olivia. El video está editado, desconozco todo el hilo del diálogo y de las intervenciones de Neus más allá de su bella plasmación plástica. Por lo tanto, hago un intento de análisis sabiendo que es “una parte de un todo” y me centro un poco más en las intervenciones entre madre e hija.

Al comenzar el visionado, sorprende el desparpajo e imaginación de la niña, define qué significa co-crear. Es importante porque mucha gente quizás no sabe qué se puede encontrar en este video. ¿Cuántas habilidades de pensamiento aparecen? Variadas pero no podemos olvidar

[3] El video es imprescindible para entender este análisis, está en el siguiente enlace de Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=O1tyYwt9kI&t=194s>

que, como ya he escrito, que las habilidades están unidas en red, tiras de una y detrás vienen algunas más, por lo tanto, a veces se hace difícil determinar una sola habilidad.

En el caso de **definir** emplea una **habilidad de conceptualización** que estaría en la intención también de **clarificar**, cuando al inicio nos dice qué implica co-crear.

Me da la impresión de que es una niña que ha recibido muchos inputs culturales: cuentos, poesía, canciones, cine...y que éstos han sido comentados entre ella y los adultos. Olivia, además, es muy habladora, no le cuesta en absoluto explicarse y detallar lo que imagina. Utiliza, cómo ya he comentado, diferentes habilidades de pensamiento como las de Conceptualización y análisis: establece parecidos y diferencias, y clarifica siempre que lo cree necesario. Me aventuro a decir que creo que en su familia se habla de todo y por ello la niña se siente escuchada y valorada.

También hace un bello reconocimiento a Neus por cómo ha ido traduciendo sus ideas al papel. Vemos aquí también un **pensamiento cuidadoso**, al mismo tiempo que introduce las **habilidades de traducción**: narra y describe el proceso y es consciente que ahora el logotipo ha surgido de la traslación de su lenguaje oral al plástico. Habla de los mensajes entre ellas y manifiesta que ha disfrutado del proceso. Cuando comienza a pensar la etimología de "boquiabierta" (antes, ya había jugado con la palabra coco y co-crear), ya nos da pistas de que utiliza un **pensamiento creativo**. Veremos a lo largo del video como imagina, idea, inventa, busca alternativas ¡y co-crea! Todas ellas dentro del grupo de **Habilidades de investigación**

La extensa y original imaginación de Olivia impregna toda la co-creación del logotipo. Viviana acoge sus palabras sin coartarla, con un pensamiento muy cuidadoso, esto no le impide preguntar sobre razones y argumentos (**Habilidades de razonamiento**), a partir de lo planteado por su hija. Ahora bien,

en la imaginación, a veces, es complejo dar razones si pretendemos que éstas se ajusten a lo que entendemos por **realidad**.

Podemos observar dos aspectos en relación a las razones de Olivia: su seguridad para **describir** (de nuevo su uso de la **Habilidad de conceptualización**) y cuando imagina (**Habilidades de Investigación**), asistimos así al desarrollo sobre cómo funciona su mente cuando **juega** con el espacio imaginado que **ha creado**, y las preguntas de Viviana para intentar que la niña pueda hacernos partícipes de este mundo imaginado.

Olivia quiere sorprender continuamente, y lo consigue. Desconozco si es su manera habitual de conectar con el mundo o lo planteó así para esta actividad concreta. Es una **gran generadora de ideas y soluciones** para **crear** su parque, que por otra parte es

muy posible que surja de la **observación** alerta del mundo que la envuelve (es una habilidad que encontramos en las Habilidades de investigación y Habilidades de percepción). De hecho, nos da una pista cuando dice: "En el mundo real sí, pero en el mundo imaginario..."(Sobre lo de "tirarse al vacío") Por lo tanto, creo que Olivia tiene muy clara la diferencia entre realidad y ficción, pero siente que, en esta co-creación, tiene vía libre para volcar su imaginación.

Frases como: "al infinito y más allá del infinito...", nos dan pistas de hacia dónde quiere llegar. No hay límites. Creo que esta capacidad lingüística de Olivia surge, una vez más, de su **escucha atenta** hacia su entorno (también Habilidades de percepción).

Viviana **repite fielmente en voz alta** muchas de las afirmaciones de la niña, es una manera de que Olivia **se escuche** en boca de otra persona y pueda confirmar lo que se ha dicho. También muestra mucha admiración por las ideas de la

niña, eso le da seguridad y la anima a continuar. Es una escucha activa que la niña recibe y valora. Viviana **replantea** cuando ve un resquicio para hacerlo y, en ocasiones, **pregunta**.

Por lo tanto, Viviana demuestra reiteradamente su admiración y repite con expresión y tono admirativo las ideas de Olivia. Esta manera de interactuar con la niña es, por supuesto, correcta, pero en mi opinión utiliza pocas preguntas que sirvan para tambalear su absoluta seguridad. Animándola así a argumentar sobre sus ideas, creo que se la **invitaría** a ir un poco más allá de lo que nos dice. También es cierto que la niña ha establecido que **todo** es posible en "su imaginación".

Algunas preguntas del video: ¿Qué sientes cuando vuelas? **(Habilidad de percepción)**, ¿Qué haces ahí? **(Habilidad de razonamiento, buscar y dar razones)** ¿Qué pasa? ¿Cómo es esa flor? **(Habilidad de traducción: explicar, narrar y describir)**. La incita a explicar, si, pero Olivia pasa a puntitas por la

pregunta y llega al "infinito y más allá del infinito"... es un girasol creado por la niña que pasa de la descripción real a la "creación" de una nueva flor, muy larga, que se pierde en el infinito (Habilidad de investigación: imaginar, idear, inventar...).

Viviana suele preguntar en los momentos más anclados a la realidad cómo en estos casos: **¿Sí? ¿Cuándo? ¿Y cómo respiramos el oxígeno de las flores?** y en los que ella conoce el origen como es el caso de la relajación que parece evidente que practica con su hija, le sirve para dormir. (Habilidad de investigación: averiguar, seleccionar posibilidades y también en las Habilidades de razonamiento: establecer relaciones y relacionar causas y efectos).

Viviana introduce aspectos de la plurisensorialidad cuando le pregunta: "Tu girasol, ¿A qué huele? ¿Cómo huele tu flor?" (Habilidad de percepción: oler, observar); podríamos preguntarle si ella ve diferencias entre "a qué huele" y "cómo huele". Entraríamos aquí en la posibilidad de oler o

conectar sensaciones. O quizás Olivia piensa en las dos posibilidades, pero no queda claro, solo que le gustan las aceitunas: "¿Todas huelen a aceituna?" (Habilidades de razonamiento: generalizar). Y es sorprendente la respuesta de Olivia en el momento en el que nos dice: "**¡en el mío sí! En el de vosotros...!**".

Esta respuesta nos hace ver que la niña tiene muy claro que ha abierto la puerta de su imaginación pero que es "la suya", por tanto, no está fuera del marco "real" (sobre qué es la realidad se puede hablar más y mejor en otro momento). Es decir, ha aprovechado el contexto que se le ha ofrecido para dar rienda suelta a todo tipo de "irrealidades" posibles, pero que sí lo son en su creación del parque de atracciones o cuando le salen alas de mariposa si se tira al vacío. (Habilidad de investigación: idear, inventar, crear...y también generar nuevas ideas y soluciones: seleccionar posibilidades).

Por este motivo, las letras se convierten en posibilidades infinitas de imaginar y crear. Para todas sus ideas tiene respuesta, aunque estas se refieran a "su mundo".

Cuando describe cómo sería la L y comenta que tendría que escalar, "¿Con manos y pies?" Viviana pregunta sobre el cómo, (una Habilidad de conceptualización: clarificar, pero también de traducción: explicar), se descubre que la niña tiene vértigo, pero a continuación añade: "**yo soy la que va a subir!**". Su madre aprovecha para conectar con la realidad familiar recordándole qué hace cuando tiene estas sensaciones: "**respirando!**" (volvemos a las técnicas de relajación).

Además, para bajar, Olivia "**se tira a un río!**". Pide un deseo al hacerlo y en la profundidad encuentra a su amiga (Habilidad de Investigación: considerar diferentes alternativas o posibilidades, imaginar) Viviana pregunta: "Entonces, ¿Tu deseo se ha cumplido?", "¿Cómo podemos llamar a esta L?",

Olivia responde: "la L particular" y aquí sí que Viviana le pregunta el por qué. (H. de razonamiento: argumentar, buscar y dar razones). Ahora la niña no tiene más remedio que argumentar, a su manera, claro: "No tiene arnés y hay un río, ¡por eso es particular!"

Podemos entender que el argumento no conecta con la realidad, y es así, Olivia lo conecta con su mundo onírico del parque de atracciones.

"El sol no es un sol cualquiera"...empezamos de nuevo con un aviso. Seguimos en su imaginación. Olivia intenta explicarnos por qué este sol cuenta con estos elementos. No nos vayamos a equivocar, ¡no es un estereotipo de los muchos que se ven en los muros de las escuelas! El sol "escucha y puede dar luz a petición", (H. de traducción: reformular y transformar, considerar diferentes perspectivas y también H. de investigación: imaginar: idear, inventar, crear...) añade también, agradecida, cuáles son sus referentes: Neus y Angélica (pensamiento cuidadoso)

En este momento, Viviana concluye por la niña. Pone palabras concretas a lo que Olivia ha ido explicando: "Entonces es un sol que sale cuando se lo necesita, ¿sería eso?". Y la niña acepta complacida.

Es evidente que el video es un hermoso ejemplo de **Habilidades de Traducción**. El producto final de la co-creación es, en sí mismo, una muestra magnífica de estas Habilidades: **"interpretar y transformar"**. Olivia lo expresa sobre la obra final de Neus. También es una Habilidad de traducción la edición del video, que debemos y agradecemos a Neus Bruguera, ya que **editar implica sintetizar y resumir**. Toda la creación de las letras es un conjunto de analogías que dan paso a la bella traducción de la artista.

El objetivo era la cocreación del logotipo de Filosofía Lúdica. Viviana hacía de puente, intentaba que las propuestas de Olivia se entendieran.

No era su objetivo realizar un diálogo filosófico y por tanto no lo presento cómo tal. Esto no quiere decir que Viviana Figueroa no tenga ya interiorizados aspectos de las implicaciones de realizar este tipo de diálogo y los utiliza, en la medida que puede, a lo largo del vídeo.

Al final, sentimos la voz de Neus Bruguera, esta artista que, desde el silencio (aparente, ya que sabemos que hay muchas maneras de comunicarse y que ha habido intercambio de mensajes). intenta traducir el parque de Olivia. Desde la **admiración (puerta de la filosofía)**, y desde la posibilidad de "tejer un mundo de conexiones" que "ilumina" y que favorece "historias que permiten soñar"...

Este análisis no pretende ser exhaustivo, bien al contrario. Nació de una propuesta de actividad del Seminario de Pensamiento creativo que se realizó en el módulo de la "Razón poética" el curso anterior. Por supuesto se puede mejorar y detallar mucho más desglosando cada palabra del vídeo. Animo a su visionado y a completarlo y enriquecerlo.



Al final, sentimos la voz de Neus Bruguera, esta artista que, desde el silencio (aparente, ya que sabemos que hay muchas maneras de comunicarse y que ha habido intercambio de mensajes) intenta traducir el parque de Olivia.



Imagen del logotipo resultante del proceso de creación Olivia Rosseau y Neus Bruguera - Se debe mencionar que no es el único logotipo de filosofía lúdica creado, Como por ejemplo en el número anterior de la revista.

Bibliografía

1. Dewey, J. (1993): *Cómo pensamos*. Barcelona. Paidós
2. Lipman, M., Sharp, A.M., OSCANYAN, F.S (1991): *Filosofía a l'escola*. Vic. Editorial Eumo
3. Pomar, M. I. (2001): *El diálogo y la construcción compartida del saber*. Barcelona: Editorial Octaedro
4. Puig, I. y Satiro, A. (2000): *Tot pensant. Recursos per a la Educació Infantil*. Vic: Editorial Eumo.
5. Puig, I (2012): *Fer filosofia a l'escola*. Vic: Editorial Eumo
6. Sàtiro, A. Y Tschimmel, K. (2009): *Pensar crea(c)tivamente*. Barcelona: Editorial Octaedro.
7. Sàtiro, A. (2018): *Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita*. Barcelona. Ediciones Octaedro
8. Pomar, M. I. Y Sbert, M. (2005): *Tensar las cuerdas del violín: el valor de las preguntas en una enseñanza para la comprensión*. [revista CREAR MUNDOS n.2] recuperado de:

<http://www.creamundos.net/primeros/revista-crearmundos-2005/pomar.htm>

Interconectad@s: filosofía aquí, ahora y siempre. Una experiencia educativa vinculante en pandemia.

Rosse Marie Vallejos Gomez (rovallejos@udec.cl)

Marcela Palma Troncoso (mpalmat@udec.cl)

Gretel Coll Coronado (gretelcoll@udec.cl)

I. Resumen experiencia

Taller de Filosofía con niñ@s. Modalidad virtual

La pandemia trastocó toda experiencia humana, con especial significado la educativa. Al alero de ese contexto la formación inicial del profesorado en filosofía se vió desafiado a mantener el vínculo con el estudiantado del sistema escolar a fin de resguardar continuidad, acompañamiento y contención de niñas, niños y adolescentes.

En línea con lo expuesto es que presentaremos la experiencia de práctica pedagógica en modalidad virtual, realizada por futuros profesores de filosofía de la Universidad de Concepción.

Dicha práctica consistió en el diseño e implementación de una serie de sesiones en el marco de una propuesta curricular basada en los aportes de la Filosofía con Niños/as, dirigido a estudiantes entre 8 y 17 años de edad, de diversas partes del país, gestionadas en conjunto con padres y apoderados de una agrupación de Homeschool.

El enfoque del trabajo académico fue el de la co-docencia, con especial penfasis en la colaboración y retroalimentación a partir de los resultados obtenidos y los aprendizajes comprometidos en el plan de formación del profesorado.

II. Metodología

La propuesta se acordó en conjunto respondiendo a las líneas teórico-prácticas de filosofía con niños y niñas, además de las necesidades contextuales de los participantes. Atendiendo a esto, los objetivos de estos talleres son:

1. Desarrollar habilidades de análisis filosófico haciendo uso de recursos variados y cotidianos que permitan vincularlo al contexto personal y social

2. Generar un espacio que progresivamente considere características de una comunidad de investigación.

Dentro de los principales desafíos del profesorado en formación se destacaron: el diseño de clases, la elaboración de material didáctico, así como la implementación de las sesiones bajo la modalidad virtual.

Para cada clase establecieron núcleos temáticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, y evaluativas, promoviendo el debate y contraste de ideas y de pensamientos. Todo lo anterior fue contextualizado y modificado en función de los intereses y características de los grupos de niños, niñas y jóvenes.

Esto, bajo la guía y acompañamiento de las académicas de la Universidad, en instancias de talleres ampliados de reflexión sobre la acción en los que participaron todos los estudiantes en práctica. Así también contaron con la retroalimentación por parte de los apoderados, por medio del encargado de la fundación.

III. Resultados y análisis

a) Análisis de las y los profesores en formación

Con el objetivo de recoger información clave para mejorar los procesos, los futuros profesores aplican un diagnóstico, el cual advierte como punto en común el bajo desarrollo de las habilidades de pensamiento en quienes participaron de estos talleres. A saber:

“Las necesidades más latentes que observamos son dos, en primer lugar, **la falta de pensamiento crítico**, no esperamos que sean grandes críticos por supuesto, sino que ya estén entrenando ciertas herramientas que les permitirán en unos años más, poder no tomar todo como dado y poder elegir lo que quieren para ello y para el país” (Profesor en formación 1).”

Unido a lo anterior está la observación generalizada de los

futuros docentes acerca de la dificultad de generar diálogos en las actividades de aprendizaje, pues existe una falta de tolerancia a las opiniones de los otros, evidenciado en la falta de escucha hacia los argumentos y visiones de los otros:

“En segundo lugar, encontramos la necesidad de trabajar, de la mano con la necesidad anterior, **la tolerancia en las distintas opiniones**, esto no significa aceptar todas las opiniones, un mucho menos que todas estas sean válidas, sino que debemos escucharlas y no descartarlas de por sí, pues, cada opinión, idea o ideología tiene algo que es rescatable, y además debemos apuntar hacia una crítica constructiva sobre las demás opinión, fuera de dogmas y apuntando siempre a una libertad de pensamiento” (profesor en formación 5)”

Ambos aspectos, tanto lo correspondiente a las habilidades de pensamiento,

como al respeto dentro de un diálogo filosófico, responden también al contexto en el cual se desarrollaron las sesiones de los talleres, que por ser virtuales, existe una dificultad para recoger evidencias de los estudiantes, por la falta de participación en algunos casos.

El diagnóstico realizado por los profesores en formación les permite levantar una necesidad pedagógica, para la cual desarrollan una propuesta con el fin de abordarla. Para ello siguen el ciclo de la investigación acción.

En esa segunda etapa, la propuesta, es fruto de la reflexión personal, pero también entre pares, lo que es evidencia del trabajo colaborativo llevado a cabo por los futuros profesores de filosofía, para buscar una solución a las necesidades identificadas en el diagnóstico.

Por otro lado, los ejes centrales de las propuestas giraron en: la búsqueda de estrategias que permitan el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico

y el respeto y tolerancia a las opiniones de los demás. Para ello, el diálogo filosófico, como estrategia pedagógica, pero también evaluativa, permitió y promover la participación de los estudiantes en una reflexión en conjunto que permitiera a la vez el desarrollo del análisis crítico y el contraste de opiniones, a partir de temáticas relacionadas con los intereses de los estudiantes, y **recursos de aprendizaje lúdicos.**

“A partir de la acción pedagógica desarrollada, el principal aprendizaje que me deja es que resulta de muy buen método el acercar a niños/as a la filosofía cuando se trabaja de manera dinámica, por medio de juego y teniendo en cuenta sus gustos e intereses para incluirlos en las clases” (Bastián Molina, estudiante en práctica)”



b) Trabajo realizado en la asignatura fase implementación de la acción

En palabras de uno de los participantes:

“Este resultado fue clave en el sentido que me permitió percibir la docencia desde otra perspectiva. En otras palabras, en la medida que los alumnos iban tomando el papel principal en el desarrollo de la clase, fue posible analizar lo importante que es para un alumno que valoren su opinión, el sentirse escuchado, sin la necesidad de un docente autoritario y expositivo” (C.B estudiante en práctica).

c) Análisis de las respuestas de estudiantes participantes de los talleres.

Si bien, es posible considerar como las habilidades de pensamiento se ponen en juego desde las estrategias didácticas que se implementan, las cuales se fundamentan en las decisiones pedagógicas que siguen las líneas teóricas planteadas por Lipman. Nos parece de sumo relevante, considerar cómo estas habilidades pueden inferirse desde comentarios presentados por los y las estudiantes partícipes de esta

experiencia en el momento en que estas ya están finalizando.

Es por ello que se plantean algunos cuestionamientos que permitan recoger información clave en base a las necesidades detectadas inicialmente también por los docentes en formación. Una de estas disposiciones busca reconocer algunas características clave que puedan caracterizar para los estudiantes participantes los talleres de los cuales fueron parte, por ello se les solicita imaginar que tuvieran que contarle a alguien que no supiera nada de esta iniciativa, de qué se tratan los talleres en los que participan, frente a lo cual el estudiante 6 nos comenta que “es un taller donde hay varios chicos/as de mi edad aproximadamente, y es entretenido, porque te puedes expresar sobre tu pensamiento”.

El estudiante 6 aduce que este espacio es entretenido ya que genera un espacio .

descriptivo respecto a las propias ideas que se generan.

Por otro lado, el estudiante 1 relaciona estos talleres a habilidades de razonamiento como lo es el **buscar y dar razones**, en consideración de **investigar causas y efectos**, mencionando que el taller se trata de “El pensar las cosas alrededor de nosotros reflexionar y buscarle respuesta a las cosas”.

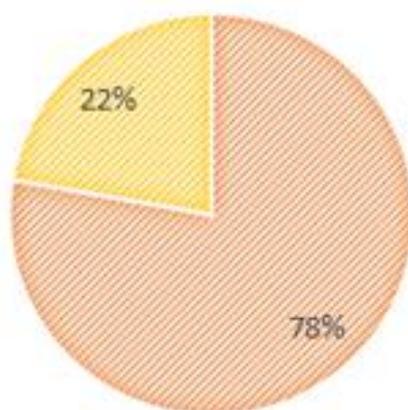
Luego de los y las estudiantes haber compartido en múltiples talleres de filosofía con niños y niñas el estudiante 2 menciona que la filosofía que ha conocido en este espacio es **“Una forma de comprender/responder a problemas comunes”**, en consideración de los conceptos que el estudiante utiliza respecto **al análisis de los problemas** en la búsqueda de no sólo su comprensión sino también a generar cursos de acción, es que podemos vinculado a las **habilidades de investigación**.

Respecto a las **habilidades de percepción** nos parece interesante mostrar lo que los y las estudiantes nos comentan no sólo en la **escucha** sino también en la contracara de esta acción que es el **hablar**. Por ello a continuación se muestran las respuestas que nos entregaron respecto a su confianza al hablar frente al grupo y a su tendencia a escuchar activamente a los demás durante las sesiones.

A continuación presentamos los resultados que arrojaron estas sesiones:

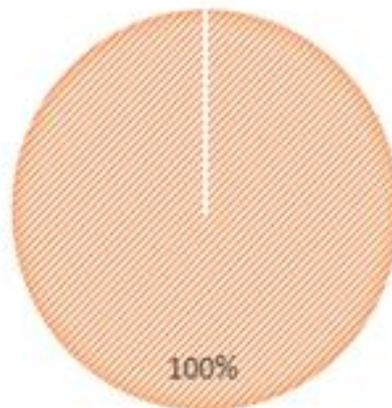
HE PODIDO COMENTAR MIS IDEAS Y OPINIONES EN ESTE TALLER

■ Estoy de acuerdo ■ No estoy segura/o de como me siento sobre esto ■ Estoy en desacuerdo



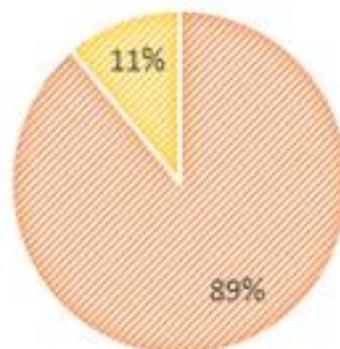
HE SENTIDO CONFIANZA DE HABLAR FRENTE A OTROS/AS EN ESTE TALLER

■ Estoy de acuerdo ■ No estoy segura/o de como me siento sobre esto ■ Estoy en desacuerdo



HE ESCUCHADO ATENTAMENTE CUANDO UNA PERSONA ESTÁ HABLANDO EN EL TALLER

■ Estoy de acuerdo ■ No estoy segura/o de como me siento sobre esto ■ Estoy en desacuerdo



Los y las estudiantes en esta situación tenían tres opciones de respuesta que iban desde “Estoy en desacuerdo”, “No estoy seguro/a de cómo me siento sobre esto” y por último “Estoy de acuerdo”. Como podemos ver en los tres casos predomina el acuerdo.

Como base para el análisis de la puesta en práctica de las habilidades de percepción tenemos la consideración de que el 100% de los estudiantes participantes siente la confianza de **comunicarse frente a las demás personas** que componen el grupo, pero aún con ello hay algunos participantes (22%) que dicen no estar tan seguros de haber **comentado sus ideas y opiniones**. Luego, la escucha como la contraparte del espacio comunicativo en la puesta en juego de habilidades de percepción, la gran mayoría (89%) nos comenta que cuando alguien habla en el taller **le escucha de manera atenta**.

Por último, pidiéndoles a los y las estudiantes partícipes que pudieran intentar recordar algunos aprendizajes que sienten haber conseguido en interacción con estos espacios de taller de Filosofía con niños y niñas, destacamos las siguientes ideas que aparecen vinculadas a las habilidades de pensamiento.

El estudiante 6 señala: “en sí no fue alguna temática, si no que me enseñó a ver mas cosas de mi alrededor”, lo cuál podemos interpretar en una primera instancia como una puesta en práctica en su cotidianidad de las **Habilidades de percepción**, pero es también interesante considerar que este alrededor del que nos habla el estudiante está vinculado a sus interacciones y entornos sociales, en los cuales, dependiendo de cada caso, se pondrán poner en juego otras habilidades que apunten al entendimiento y análisis de las situaciones que se presentan y hasta podríamos presumir que llegando al buscar alternativas

y establecer criterios según la complejidad de la situación a enfrentar.

Luego en habilidades vinculadas a la conceptualización hay una idea que se repite en algunas respuestas, ya que parece ser parte del acercamiento conceptual que desarrollaron los propios estudiantes en torno a la moral y la ética, lo cual evidenciamos en respuestas como “Que la moral/ética es un tema complejo en ciertos casos, hay que respetar a gente con diversidades en cuanto a gustos” y también en “

El significado de nuevas palabras como la ética”. Este eje temático cobró relevancia de distintas formas en los equipos conformados, ya que cada grupo tuvo un acercamiento basado en su propia percepción del impacto de la moral en su contexto particular, teniendo en cuenta esta perspectiva no solo como los espacios físicos que eran bastante variados, ya que los estudiantes eran de diversos lugares de Chile, sino que también sus propias interacciones sociales, vinculadas

gustos, intereses y experiencias de vida.

Sin duda desde nuestras visiones de docentes podemos obtener información muy enriquecedora para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero es también importante observar la percepción que los y las estudiantes tuvieron respecto a esta misma experiencia, como sujetos de esta comunidad de indagación que se formó en un contexto de crisis

Por último, la estudiante número 12 nos comenta su percepción respecto a la filosofía. “La filosofía es una ciencia que se basa en la esencia, las características, las causas y efectos de la realidad, y de forma minuciosa busca dar respuesta a una variedad de conceptos tales como la existencia y la verdad.” lo que nos deja abierto un gran espacio para poner en práctica diversas habilidades de pensamiento desde su propio acercamiento a la filosofía.

La evaluación de esta experiencia, recogida en talleres ampliados de práctica, es muy positiva, rescatando, por parte de los estudiantes, haber trabajado con estudiantes con los que no lo harían en los contextos formales, y los aprendizajes que ello conlleva, permitiendo conocerlos y acercar el ejercicio filosófico a ellos, por medio de actividades y recursos de aprendizaje lúdicos e interactivos, en los que el rol central lo tenían los niños participantes, promoviendo el diálogo filosófico en cada una de las sesiones, trabajando y desarrollando en ellos, no sólo el pensamiento crítico y creativo, sino también valores como la capacidad de escuchar y respetar las opiniones de los otros, quedando como desafío, el realizar este trabajo en el marco de las bases curriculares en los niveles de tercer y cuarto medio.

¿Separamos o mezclamos habilidades ?

M. Mar Santiago Arca
Maestra de Educación Infantil
marsantiago@edu.xunta.es

En este mundo tan complicado en el que vivimos, dónde se nos ofertan infinidad de fuentes de información de las que nos cuesta conocer su veracidad, las escuelas necesitan desarrollar el pensamiento crítico de su alumnado, o lo que es lo mismo, ayudarles a pensar de forma autónoma.

Plantear propuestas de este tipo no es fácil, pero tampoco la actividad en sí es lo más importante. Se trata de provocar situaciones para plantearles preguntas e iniciar un diálogo que permita la exposición de distintos puntos de vista apoyados en diferentes argumentos. Las criaturas necesitan dar buenas razones, abstraer, procesar, ampliar, sintetizar, analizar, relacionar conocimientos nuevos con los que ya poseen, intercambiar... y, las personas adultas no olvidar que

nuestras preguntas son un modelo para esa comunidad, no se trata de preguntar mucho sino de preguntar bien. Tener presente un esquema de las Habilidades de Pensamiento (cuáles son y qué potencian) en el momento de disponernos a buscar una actividad, ayuda a formular las preguntas más adecuadas para desarrollar un pensamiento más complejo y multidimensional.

Con este fin, en nuestra clase de Educación Infantil, hacemos una sesión semanal de Jugar a Pensar. Su duración varía en función de la actividad planteada; puede oscilar entre 30 o 45 minutos e incluso prolongarse en el tiempo si es necesario. Nosotros/as ocupamos tres sesiones en el juego de separar alimentos (arroz, lentejas, garbanzos y macarrones) que estaban mezclados.

Pensé en esta propuesta porque algunas noticias sobre la guerra entre Ucrania y Rusia hablaban de las consecuencias económicas mundiales, y muy concienciados/as, en clase trataban de evitar gastos innecesarios: “no queremos romper nada, porque tu tienes que pagar y pagar, y han subido mucho los precios”.

Como conocen la dinámica de estas sesiones desde que entraron en el colegio, enseguida comenzaron a observar (Habilidades de Percepción) los materiales que tenían delante :

-Yo creo que eso son macarrones, arroz y garbanzos.

¿Qué podemos hacer con ellos?

-A lo mejor es para desayunar, para Juanita

¿Nosotros/as no podemos desayunar eso?

-No, porque están crudos

¿Sería un buen desayuno para todos/as?

No llega porque si nos comemos todos una cucharada se acabaría antes.

Les propuse separarlos y guardarlos en botes para luego jugar a cocinarlos en el Rincón de la casita, así comenzaron a agrupar y clasificar (desarrollando así las Habilidades de Conceptualización)

Lo ponemos en un bote, lo otro en otro y lo otro en otro bote separado, y ya sabe que comer

¿Cómo podemos empezar a separarlos?

Tenemos que coger todos los macarrones y meterlos en un bote, solo en uno

¿Por qué es mejor empezar con los macarrones?

Porque son menos, y así podemos ir más rápido y después podemos seguir con las otras cosas.



Enseguida se centraron en los alimentos que continuaban mezclados, dialogando para decidir cuál sería el siguiente (Habilidades de investigación-Seleccionar posibilidades):

-Ahora esas cositas redonditas...garbanzos

¿Por que ahora es mejor continuar con los garbanzos?

-Porque son muy pequeños, son los que faltan

-...también falta el arroz...

- Y las cositas verdes...lentejas...

- Los garbanzos también, porque son muchos más, y después acabamos rápido y con cuidado

-Así, después tenemos tiempo para quitar las lentejas. Si los garbanzos son de últimos no nos da tiempo para hablar con Juanita

-A lo mejor sería mejor las lentejas, son más aplanadas y son menos

-Yo creo que no, mejor el arroz. ¿Te digo por qué? Porque esos son más



Deciden probar, pero ocurre que también cogen algún garbanzo con las manos: “Es mejor los garbanzos, son fáciles de separar porque son medianos”. Y mientras los guardan en el bote de cristal escuchan el sonido que hacen mientras perciben sus movimientos (Habilidades de percepción-Escuchar atentamente y Cinestesia):

“ Son como campanitas... rebotan, saltan y vuelven a saltar ... como en una cama elástica”.

Concluyen que hay una cantidad grande de garbanzos (Habilidades de traducción-resumir) y formulan nuevas hipótesis sobre como continuar

anticipando las consecuencias (Habilidades de Investigación) y haciendo pequeñas series (Habilidades de Conceptualización) que van a determinar el orden a seguir:

- Las lentejas, son muchas, las veo. Todos son muchos y las lentejas también son muchas

- Yo creo que mejor las lentejas porque se ven mejor, y después ya podemos coger el arroz con puñados

- A lo mejor no son más, a lo mejor tienen la misma cantidad.

¿Cómo podemos saberlo?

- Contarlos, y si son muchos, los cogemos con un puñado todos.

- Yo creo que el arroz va de último. Las lentejas es la tercera y el arroz la cuarta.

- Las lentejas, porque yo veo que son de distintos colores; y si cogemos una, luego ya vemos que hay otras...así no nos equivocamos. El arroz es muy pequeñito y lo terminamos más tarde.

- Y si cogemos todas las lentejas y las metemos en un bote, así vemos el arroz que nos queda.

Es el tercer alimento con el que interactúan, y eso les permite hacer comparaciones con los anteriores (Habilidades de conceptualización-comparar y contrastar)

- Pero como son iguales, casi de largo, hay que tener cuidado porque podemos coger dos...

-...pero son de distinto color.

- !! Metí también el arroz, porque estaba debajo ;)

¿Por qué pasaría eso?

- Porque son muy pequeños

-Casi hacen el mismo ruido, el otro suena un poco más fuerte y este suena un poco más lento.

¿Por que sonarán un poco menos?

- Porque los garbanzos son más gordos que ellas, y ellas son más flojas.

- A lo mejor son más grandes y las lentejas más pequeñas. Los grandes hacen más ruido porque corren más.

- A lo mejor es porque los garbanzos son más redondos y las lentejas están más aplastaditas.

-Las lentejas son más grandes y se ven mejor. !Ahora veo más arroz; Ahora hay menos lentejas y son de distintos colores.

Ya sólo faltaba recoger el arroz. Ahora, casi finalizando la sesión, podían centrarse con más facilidad en casi todas sus Habilidades de Percepción (Observar-Escuchar atentamente-Tocar y Percibir movimientos, cinestesia):

- Voy a coger uno...!no se escucha nada;

- Cuando son muchos, se escuchan todos a la vez. !Rebotan;

- Cuando es uno hacen menos ruido

- ¡Esto va a tardar una eternidad! Voy a coger el bote y después echar el vaso.

¿Por qué vas a tardar tanto?

- Porque son pequeños y me quedaban poquitos, pero me es difícil coger en este bote tan pequeño

Colocando cada alimento en su lugar, llegaba el momento de reflexionar sobre el proceso que habían realizado (Habilidades de Razonamiento-Inferir)

y ocupamos la segunda sesión en ello; pero como durante la ejecución no dejaron de hablar de cantidades...

- A lo mejor Juanita quería saber cuántos había para ver si le llegaba la comida. A lo mejor tenía que contarlos porque si no come nada, se puede morir

¿Dónde crees que hay más?

- Lo que me parece más son los macarrones, aunque tengan una torre alta, si porque son muy grandes.

- Son las lentejas las que tienen la montaña más grande, y la más pequeña el arroz.

- Yo creo que el arroz y los macarrones son más pequeños

y los garbanzos y las lentejas son las montañas más grandes.

- Los macarrones creo que son menos, porque tienen una montaña más pequeña que los otros botes. Las lentejas son más altas.

- Yo creo que las lentejas son más que todas y los macarrones son menos, el arroz es el mediano y los garbanzos es e mediano pequeño. Cada uno tiene su montaña.

¿Qué podemos hacer para estar seguros/as?

-Contar.

Empezamos el recuento: 10 macarrones, "son muchos". 69 garbanzos: " Los garbanzos son demasiados, es un número alto...

Sabemos cuál es más porque los garbanzos no los podemos contar en el calendario (tiene hasta el 31), y los macarrones sí. En el calendario hay números altos, pero ese es mucho más alto y no nos lo dice". 145 lentejas:

"Eran más lentejas, mucho, mucho más, más de 100. No estaba en el calendario porque es tanto que ese número no cabe en el calendario" y 286 granos de arroz: "En el arroz hay más que las otras cosas; aunque sea pequeño, es demasiado. El arroz tiene tres números y las lentejas también, pero es más el arroz".



Como mostraban mucho interés por estos conteos, les propuse ver la performance “Counting the Rice” [1] de Marina Abramovic sin decirles el título. Y aunque comenzaron comparando y contrastando (Habilidades de Conceptualización) las variedades con las que iba a interactuar...

- Tiene arroz y ... ¿arándanos? No, semillas.

- Son redondos y no son semillas porque las semillas no son así. Son lentejas.

Enseguida relacionaban partes y todo (Habilidad de Razonamiento) ...

- Las está mezclando todas ... con las manos. Coge puñados y los revuelve para que después esté todo junto.

- Lo mezcló y después está poniendo cada uno con su color.

... hasta llegar a las Habilidades de Traducción, narrando y describiendo cómo la artista registraba su conteo; incluso acompañándose de ejemplos (Habilidades de Conceptualización-Dar ejemplos y contraejemplos):

¿Por qué es tan importante para ella saber si hay más o menos?

- Para saber si tiene que comprar más arroz o más lentejas ...

-... a lo mejor los quiere comer y ya va al supermercado a comprar si no le llega.

- Así ya sabe cuanta comida hay. Y si hay mucha comida le vale para mañana. Y así un día come una poquita, y otro día, otra poquita.

¿Cómo hace para contar?

- Lo va a escribir ... está haciendo cruces.

Link VIDEO [1]

<https://www.youtube.com/watch?v=472JcpWkWws>

¿Y por qué marca con X? ¿Nosotros/as lo hicimos así?

- Lo que tiene lo marca con las X para después contar las X y ver cuántos hay, y luego pone el nombre.

¿Cómo hay que hacer para contar con X?

- Contamos las cosas que queremos contar y después anotamos el número, si quieres, o le pones X.

- Se anota haciendo las X y después el número. Tiene que contar primero y después lo escribe en el papel. Si hay 5 lentejas, pone 5X.

La tercera sesión termina como siempre con una evaluación figuro-analógica. Esta vez se muestran dos "harrijasotzailles"[2] o levantadores de piedras, con una más grande

que otra, para reflexionar sobre el grado de dificultad que les supuso este juego:

- Fácil, porque si contaba poquitos era muy fácil. Si contaba muchos, era difícil.

- Fácil, porque para contar solo tienes que estar diciendo números, el número que toca.

- Difícil, porque nos costó mucho contar el arroz, porque hay mucho... tardamos más. Cuando tardas más es más trabajo.

- Es difícil, porque había muchas cosas de la comida muy desordenadas.

- Para mí el arroz fue difícil porque al final lo tuvimos que meter en el bote sin contar; creo que todo a partir de lo que hicimos con Juanita era difícil

[2] Es el nombre que recibe la modalidad de levantamiento de piedras, propia del deporte rural vasco, en la que dos jugadores compiten por levantar un número superior de veces piedras de diferentes formas, dimensiones y pesos determinados.

Recojo todas estas intervenciones con una grabadora para después transcribirlas. Es trabajoso, pero creo que merece la pena el esfuerzo porque al analizar el diálogo a posteriori, me hago consciente de que el pensamiento funciona como una red.

Me resulta imposible potenciar cada habilidad por separado ya que siempre entran en funcionamiento muchas más, y celebro que a medida que avanzan, van siendo capaces de desarrollar otras más complejas.

Referencias

1. Puig, Irene y Sático, Angélica. (2011). Jugar a pensar con niños niñas de 4 a 5 años. Barcelona: Editorial Octaedro.
2. Sático, Angélica. (2009). Pensar creativamente. Barcelona: Editorial Octaedro.
3. Vv.aa. (2005). Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela. Barcelona: Editorial Octaedro.
4. Vídeo 1: Marina Abramović: "Counting the Rice":
<https://www.youtube.com/watch?v=472JcpWkWws>

¿Necesidades o Deseos?

Isabel María Molina Fuentes
isismol@hotmail.com

El presente artículo está compuesto por dos extractos de diálogos en comunidades de investigación que se han llevado a cabo este curso escolar. La primera fue realizada en un aula de un colegio rural con infantes de 10 a 11 años, y la segunda de ellas, se llevó a cabo con participantes del Seminario de Filosofía Lúdica en tiempos de Pandemia (2021 - 2022).

Ambos diálogos se desarrollan a partir de la afirmación que el musicólogo y escritor Ramón Andrés emite en la entrevista realizada en "Aprendemos Juntos 2030" de BBVA [1], esta afirmación es:

Nuestra sociedad necesita un poco más de poesía, música, lentitud y silencio

Estará dividido en cuatro partes:

- 1). Exposición de diálogo de Comunidad en Colegio rural, con niños de 10 a 11 años ,
- 2). Evaluación figuroanalógica
- 3). Exposición diálogo realizado con participantes del Seminario de Filosofía Lúdica (adultos)

Link VIDEO 1:

https://www.youtube.com/watch=KZbRHFivNVjw&ab_channel=AprendemosJuntos2030

I. Comunidad de Diálogo con una clase de un colegio rural con infantes de 10 y 11 años.

Isa: ¿Qué pruebas podemos encontrar para afirmar que estos conceptos son necesarios?

Leo Lentitud para que no pasen todas las cosas a la vez, covid, guerra de Rusia y Ucrania y por si faltaba poco... Ahora viene la calima. Todo a la vez no ¡Por favor!

Azahara Yo creo que necesitamos más poesía en nuestras vidas porque ya tenemos muchos insultos.

Fran Silencio porque la mayoría de las personas de hoy en día comienzan a gritar como locos cuando ven un partido de su equipo de fútbol o de su selección, eso puede

crear problemas y molestar a otras personas, incluso a sus mascotas que están tranquilas con sus dueños/as.

Mikel El silencio es bueno en muchas ocasiones sobretodo cuando vas a decir algo malo que puede dañar a otra persona es mejor guardar silencio.

Martín La lentitud es necesaria porque la gente anda con mucho estrés y a veces es necesario parar. Por ejemplo: cuando salgo del colegio, llego a casa a las 14:30, como y a las 15:15 me voy a inglés, luego tengo 15 minutos para prepararme para ir a fútbol, acabo a las 19:00, tengo que esperar a mi hermana y no llego a casa hasta las 20:30 que ya hay que preparar la cena.... Y a dormir.

Marouan El silencio nos aporta paz y tranquilidad.

Leo El silencio representaría a que todo el mundo necesita respeto y cuando hablan tengo que guardar silencio para escuchar.

Isa: ¿Qué pasaría si cambiamos uno de los conceptos de la afirmación?

Azhara podemos cambiar silencio por cariño y con ello nos querríamos un poco más. Un buen ejemplo sería Putin y Zelenski

Fran Cambiaría lentitud por diversión, la mayoría de personas, jóvenes, adultos, niños y niñas, se pasan todo el día enganchados al teléfono y no se divierten lo suficiente con sus amigos. Al final se quedarán solos y sin historias, como le paso al hombrecillo sin historias.

Leo Cambiaría música por naturaleza, para cuidarla más y crear más naturaleza en el planeta

Mikel No cambiaría nada porque si no cambiaría el sentido de la frase y entonces ya no tendría sentido.

Martín poesía por paz para no tener tantas guerras, que ya habido bastantes a lo largo de la historia.

Oumaima Lentitud por libertad porque aún queda mucha gente que no es libre.

Martín Poesía por amor para querernos más.

¿Qué harías si te dicen que te identifiques con uno de esos conceptos?

Azahara Me sentiría identificada con la música porque me alegra el día.

Fran Con la música porque me distrae y hace que me divierta, y me motiva para hacer deporte.

Oumaima. Me gustaría identificarme con la lentitud porque los días pasan muy rápido.

Malak Lentitud porque me gusta hacer las cosas despacio para poder disfrutarlas.

Martín La música me motiva para hacer deporte.

Marouan Con la música porque me deja la mente en blanco.

Samir Con el respeto porque me gusta escuchar y que me escuchen cuando hablo.

2).Evaluación Figuroanalógica

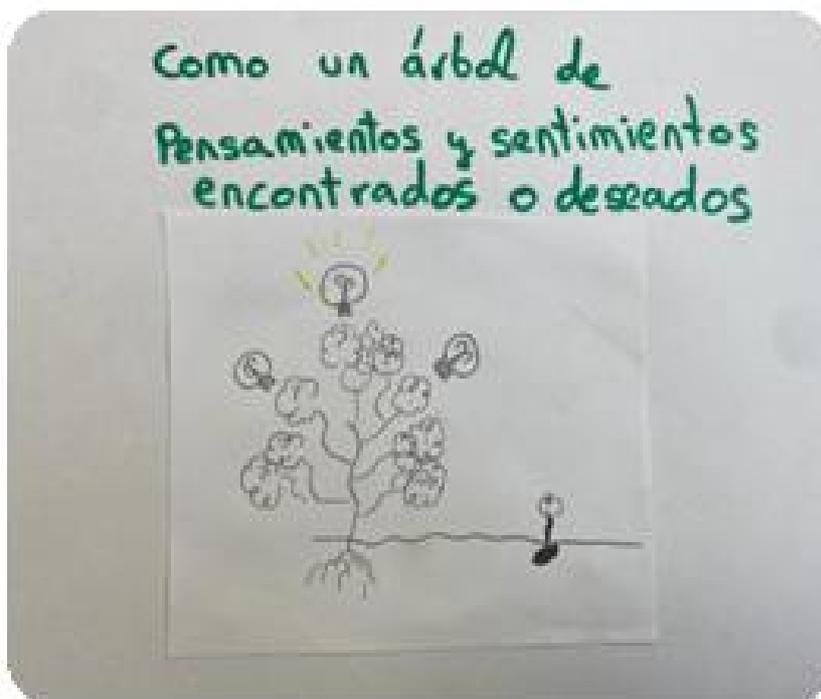
La evaluación figuroanalógica fueron realizadas a raíz de: Expresar mediante un dibujo, una palabra o una frase cómo te has sentido durante la sesión.



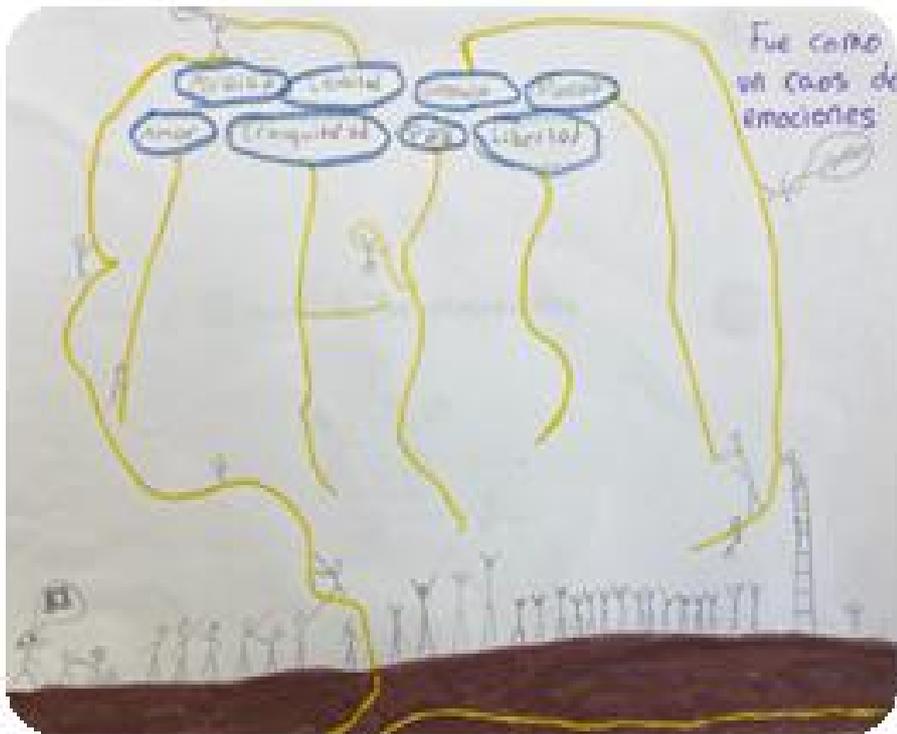
1. Me he sentido cuidando algo que no existe



2. Me he sentido respetado, me han surgido muchas ideas, y no he tenido miedo para expresarlo. Ahora mi cerebro se siente liberado



3. Como un árbol con raíces en la tierra, y lleno de pensamientos, e ideas que van generando otras nuevas mientras la sociedad me observa interrogante



4. Me he sentido caótico, porque pensaba en las personas como locas tirando hilos, pasando unas encima de otras, para lograr lo que querían, por eso la lentitud tarda en bajar, porque hay que tomar conciencia. Tenemos que parar y disfrutar más de nuestro alrededor



5. Me sentía nadando a contracorriente, pero al empezar a nadar, esa energía que creé empezó a mover las ideas en mi cerebro, se encendieron las luces y empecé a pensar en la importancia del silencio, del respeto, de la naturaleza...Y de repente todo tenía sentido.

II. Comunidad de Diálogo con personas adultas del seminario Filu de Angélica Sátiro.

Ya que tenía que trabajar las Habilidades de Investigación, pensé que sería buena idea realizar la misma sesión con personas adultas y realizar la evaluación figuranalógica basándome en los dibujos, palabras y frases que los infantes habían utilizado para realizado, para seguir investigando en las diferencias del pensar que pueden existir entre las diferentes etapa de la vida, buscar razones y repensar como tenemos que actuar a la hora de trabajar con los infantes, ya que no piensan como nosotros/as...

Para realizar la sesión con personas adultas se les pasó el mismo video con la misma duración y la evaluación figuranalógica se realizó con algunas de las imágenes, palabras y frases que los infantes habían realizado para elaborar la suya.

Con lo anterior comprobé

- Que el nivel de participación y duración de dichas intervenciones es distinto al de las infancias, lo que ocasionó falta de tiempo para plantear alguna de las cuestiones que previamente se habían planteado u otras según las necesidades del grupo.
- Las respuestas de las personas adultas se centraron en otros intereses que diferían de los de las infancias, quedarían agrupadas en distintos bloques, como definir el significado de felicidad para cada persona (ejemplo: Para mi felicidad es sentirme en paz, plena. La felicidad es subjetiva, depende de las necesidades de las personas...).
- El concepto de necesidad, en la falta de comprensión por parte del grupo al explicar sus necesidades una compañera, en las consideraciones que tenemos sobre si la vida es justa o no con nuestros estados de ánimo o emociones...

De lo anterior comprobé que las infancias se centraron más en problemas de actualidad como la guerra de Rusia y Ucrania; el cuidado del medio ambiente y el cambio climático, la necesidad de parar, para poder escuchar, respetar, ver lo que sucede a nuestro alrededor, sentir lo que hacemos, pero sobretodo en la importancia de cuidarnos y saber hacerlo.

Mientras que las personas adultas le dieron más importancia a aspectos como la definición de conceptos, a explicar como les han hecho sentir dichas definiciones o el comportamiento de las personas a la hora de interactuar en grupo.

Con todo ello, me planteo **¿Qué pasaría si pensáramos como las infancias?**

Bibliografía

1. Video "Aprendemos Juntos 2030" BBVA:

<http://youtu.be/KZbRhFiNVjw>

2. Sátiro, A. (2009) Pensar creativamente. Barcelona. Editorial Octaedro

3. Sátiro, A. (2006) Jugar a pensar con leyendas y cuentos (Guía para educadores). Editorial Octaedro. Barcelona

Filosofía Lúdica para Niños en el Centro Educativo Gimástico Regional

Cecilia Mucino

amucino@hotmail.com

Los niños en la etapa preescolar comienzan a descubrir el mundo a través de sus sentidos y el juego es el vehículo principal para que el aprendizaje se genere de una manera significativa.

La entrada de la primavera en el desierto de Chihuahua siempre es una oportunidad que nos permite contrastar los ciclos de la vida y aprovecharlo para crear comunidad de diálogo a fin de despertar la curiosidad de los niños. Eso fue lo que ocurrió cuando cuestionamos a Sebastián sobre lo que la primavera significa para él.

De igual forma los maestros, poco a poco, hemos aprendido, de la mano de "Juanita" a cuidar del medio ambiente. "Ajardinando" el planeta, a reconocernos en el otro, y a entender quienes somos, a través del desarrollo de la empatía y la colaboración, así como alimentando la imaginación innata en las criaturas de tres a seis años, que siguen el programa de preescolar en nuestro centro educativo.

¿Por qué jugar a Pensar en el Kinder Gimnástico Regional?

Somos un centro educativo de Nivel preescolar ubicado al Norte de México en Ciudad de Juárez, y desde hace más de cuatro décadas ayudamos a niños y niñas a desarrollar con excelencia sus capacidades físicas, sociales y emocionales, en un espacio propicio y armónico.

Siendo nuestra meta el buscar constantemente la excelencia para impactar positivamente en nuestros alumnos y alumnas, adoptamos el Proyecto de Filosofía Lúdica para niños, que dirige Angélica Sático. Quien, en 2016, llegó a nuestra ciudad como un Tsunami creativo a transformar con su propuesta el proceso de enseñanza- aprendizaje de una forma atrevida.



Mundos

Investigados

Danza y Habilidades de Pensamiento

Martín Rouco Mariño

Maestro Educación Infantil

martinroucomarino@gmail.com

Entre las muchas decisiones que se han de tomar a la hora de diseñar sesiones de Filosofía para Niñas y Niños no debe ser la menor el tener claro "por qué" queremos hacerlo. Lipman (citado en Lago, 1990) nos recuerda los objetivos reales de esta línea de trabajo.

Favorecer la actitud crítica y creativa, propiciando que la infancia participe aportando experiencias, pensamientos y opiniones razonadas durante las sesiones

Desarrollar las habilidades de pensamiento mediante el diálogo y la reflexión en conjunto sobre temas tan variados y trascendentales como el amor o la justicia

Familiarizar a niñas y niños con los componentes éticos de la experiencia humana, ayudándoles a encontrar razones más sólidas y mejores para creer en aquellas cosas en las que, después de reflexionar sobre ellas, hayan elegido creer

Reforzar tanto los aspectos emocionales como los cognitivos, resaltando la capacidad metacognitiva que permite reflexionar sobre el propio pensamiento

Crear una atmósfera que convierta el aula en una **comunidad de investigación** en la que el alumnado colabora usando la razón y las técnicas extraídas de la práctica filosófica para desarrollar una búsqueda de información.

Todos los profesionales de la Educación Infantil sabemos que en la más temprana infancia movimiento y pensamiento van estrechamente unidos, ya que “desde el cuerpo de las criaturas, se trabaja su movimiento; su capacidad de percibir, sentir, actuar e interactuar con los demás, consigo mismos y con su entorno cultural y natural” (Sátiro, 2018, p. 17). Además, niñas y niños no disponen de tantas herramientas orales como para hacer una descripción precisa de su mundo interior y por ello usan el movimiento como vehículo de expresión.

Sin embargo, como dice Grasso (2006) “es común calificar de inteligente a un científico o a un filósofo y no a un artista o a un deportista” (p. 15) porque se presupone que la inteligencia es única, y está ligada a los campos más tradicionales del saber. Sin embargo, desde principios de los noventa, con el trabajo de Howard Gardner

sabemos de la existencia de la inteligencia cinético-corporal que es aquella que poseen las personas que destacan por sus habilidades motrices y que está muy vinculada al conocimiento propio, al autoconcepto y a la autoestima.

La **Filodanza**, pues, reúne en el aula el pensamiento, la reflexión y el aprendizaje con una dimensión de la expresión física inherente al ser humano: el baile. Como dicen Contreras y García (2011) “la danza nace con la propia humanidad siendo un fenómeno universal que está presente en todas las culturas, en todas las razas y en todas las civilizaciones.” (p. 92). Pero tras siglos de en los que los deportes, la danza y el teatro eran actividades sociales perfectamente integradas (pensemos en la antigüedad clásica), a finales del Imperio Romano se prohibieron los juegos olímpicos y las representaciones teatrales

por considerarse actos banales, afeminantes e indecentes (Sierra, 2003). Y fue durante la Edad Media cuando, por la férrea presencia del “trivium” y el “quadrivium” en la enseñanza, la Educación Física se vio desterrada totalmente del ámbito educativo, hasta finales del siglo XX.

Aunque en la actualidad la Educación Física aparece en las etapas educativas obligatorias en España, en el segundo ciclo de Educación Infantil es habitual encontrarnos situaciones en las que el nivel de actividad física durante la jornada escolar es muy limitado y se concentra sobre todo en las horas de psicomotricidad y los recreos (González, Fraguera y Varela, 2017).

Este tipo de escuela sin suficiente movimiento físico parte de un error de base ya que la neurociencia ha demostrado:

- Que el cerebro aprende a través de todo el cuerpo actuando como un receptor y seleccionador de estímulos.
- Que a través del ejercicio y el movimiento se oxigena más el cerebro, mejorando las habilidades cognitivas y las capacidades mentales, sociales y emocionales.
- Que la música tiene un altísimo impacto en el cerebro siendo uno de los principales activadores del aprendizaje.

Siguiendo a Learreta, Sierra y Ruano (2009) podemos señalar los siguientes referentes de la Filodanza:

- **La Eurytmia** Elaborada por Émile Jaques-Dalcroze, quien fue el primer pedagogo musical en considerar una relación entre lo intangible y lo terrenal estableciendo como nexo o mediador el propio cuerpo.

- **La Eutonía**, desarrollada por Gerda Alexander, en 1959, quien buscó equilibrar las distintas tensiones que coexisten en nuestros cuerpos mediante la danza y la reflexión sobre los movimientos que se han llevado a cabo.

- **La Expresión Corporal y la Danza Libre**, Creado por la Bailarina y pedagoga Argentina, Patricia Stokoe, quien consideró el movimiento como un lenguaje propio organizado en unidades significativas y destinado a expresar sensaciones personales, ideas y emociones.

- **La Biodanza**: Desarrollada por el pintor y psicoterapeuta Chileno, Rolando Toro, quien abogó por inducir vivencias integradoras por medio de la música, el canto, el movimiento y situaciones de encuentro en grupo.

Así, Lidia Gómez promueve sesiones en las que el grupo construya una comunidad de investigación. La Filodanza crea momentos en los que el protagonismo lo toman el baile y el pensamiento, pero con la atención muy puesta sobre la emoción ya que la música se escucha con todo el cuerpo; el oído y el corazón a la vez son los que perciben la armonía musical (Gómez, 2019, p. 26).

En cuanto a la estructura de las sesiones, normalmente comienzan con actividades físicas más dirigidas y con menos nivel de activación corporal para pasar luego a la danza libre, en las que niños y niñas tienen mayor movimiento. Antes de realizar la evaluación de la sesión se retoma la actividad física pero con una propuesta más pausada orientada a la relajación.

Alternar danza y movimiento con un diálogo reposado no es tarea fácil; para conseguirlo se utilizan dos recursos clave

-Darse un abrazo cuando las ideas de dos personas coincidan. Así se ayuda a mantener la atención de los participantes y, además, es una oportunidad perfecta para compartir su cariño y escuchar las aportaciones de los demás.

- **La “froita revolta”.** Cuando la maestra dice estas palabras niños y niñas deben levantarse de sus sitios y colocarse en otros rápidamente; es una forma de recuperar la atención en momentos en los que, por ejemplo, alguien parece cansado o se ha formado un grupo y están conversando sólo entre ellos.

La evaluación de las sesiones se hace de un modo coherente con el desarrollo de las mismas; es decir: con

movimiento, diversión y reflexión por partes iguales.

De esta manera se lleva a cabo una evaluación figuro-analógica en la que los participantes dan su opinión a través de analogías vehiculadas por un movimiento.

Ejemplos de estos momentos son::

- **Si lo pasaron bien durante la sesión.** En caso afirmativo se ponen en pie con los brazos abiertos y con cara alegre; si no fue así se ponen con los brazos cruzados

- **Si escucharon durante la sesión,** hacen un gesto representando que abren las orejas y, si no fue así, un gesto cerrándolas.

- **Si pensaron mucho durante la sesión se tocan la cabeza;** si no fue así se tocan la cabeza mientras hacen un gesto de negación.

En las sesiones de Filodanza (como en todas las sesiones inspiradas por la Filosofía para Niñas y Niños) la docente programa materiales y preguntas que lleven a avanzar en determinadas Habilidades de Pensamiento; hay que tener en cuenta que si bien la clasificación ofrecida por Lipman resulta un mapa bien útil para no perderse por los vericuetos del pensamiento no se trata de compartimentos estanco, ya que todas ellas se relacionan íntimamente para la elaboración del conocimiento.

Todas las sesiones contienen momentos de danza libre que dan oportunidad de improvisar o interpretar (Habilidades de Traducción) pero también ofrecen la posibilidad de dialogar sobre los movimientos (cinestesia): ¿Cómo te movías al bailar esta canción? ¿Y los demás? ¿Los movimientos eran rápidos o lentos? ¿Podrías repetirlos? ¿Cuáles te gustaron más?

¿Cuáles son más difíciles de imitar?

En otros momentos se pide que el grupo al completo se balancee a la vez al ritmo de una canción ("Cinema" de Rodrigo Leao) o que ejecuten un movimiento concreto (caminar balanceando hacia delante el brazo contrario a la pierna que adelantan mientras suena "Señor Gato" de María Fumaça) o simplemente que bailen en pareja o trío. Tras esas propuestas el diálogo se puede avivar de la siguiente manera: ¿Cómo hay que hacer para bailar con otra persona? ¿Cómo sabes lo que tienes que hacer para bailar igual? ¿En qué te fijas? ¿En qué se fija tu pareja para bailar igual que tú? ¿Cómo os ponéis de acuerdo?

Otra opción es poner una versión instrumental de una canción que todo el grupo conozca ("A cor do oso polar" de Susa Herrera) para provocar

el canto y el baile a la vez y centrar el diálogo posterior sobre los movimientos que inspiraba la música: ¿Por qué te moviste así? ¿Por la música o por lo que decía la letra? ¿Y los demás, se movían como tú? ¿Cómo lo sabes?

En lo referido a la sinestesia (habilidad para conectar entre sí diversas sensaciones) las sesiones de Filodanza permiten claramente que el grupo dialogue sobre ella y avance en su conocimiento. Por ejemplo, con la canción “Sonríe” de Rosana las preguntas formuladas comienzan girando en torno a la percepción visual (¿cómo sabemos que alguien está sonriendo? ¿en qué hay que fijarse para saber si alguien sonríe?) y la auditiva (¿habéis sonreído al bailar esta canción? ¿por qué?) pero muy pronto el grupo puede ser invitado a aproximarse a las sinestias: ¿se puede sonreír con los ojos? ¿se puede bailar con los ojos?

“Bananaphone” de María Fumaça puede permitir bailar y masajear en la espalda al compañero o compañera que estaba delante y luego, en la alfombra, dialogar sobre posibles sinestias: ¿te gusta dar masajes? ¿te gusta que te los den? ¿por qué? ¿sólo importa que te den bien el masaje o importa también quien te lo da? ¿si te da un buen masaje alguien que huele mal, te gustaría igual? ¿y si huele muy bien? ¿y si hay música muy alta? ¿si hace frío apetece más un masaje que cuando hace calor?

De la misma manera, al hablar sobre los abrazos que se puedan dar durante un baile o cuando pare la música, aparece de nuevo la posibilidad de relacionarlos no sólo con el tacto (abrazos fuertes o suaves) si no también con el olfato o la vista

Queda aquí recogido sólo un ramillete de propuestas de las muchas que la Filodanza nos proporciona. Sirva como ejemplo del profundo calado racional y emocional de estas sesiones el recuerdo del silencio conmovido del grupo cuando Lidia lo convidó a relajarse escuchando una grabación de los latidos del corazón mientras les pedía que pensasen en sus madres.

Bibliografía

1. Contreras, O. R. y García, L. M. (2011). Didáctica de la educación física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo. Madrid, España: Editorial Síntesis.
2. Gómez, L. (2019). Filodanza: o diálogo a partir da música, o movemento e o xogo. Revista Galega de Educación, (74), 26-28
3. González, I., Fraguera, R. y Varela, L. (2017). Niveles de actividad física en Educación Infantil y su relación con la salud. Implicaciones didácticas. Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad. 3 (2), 358-374.
4. Grasso, A. (2006) La corporeidad: hacia una inteligencia corporal en la escuela. En M. Castañer. (coord.), La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas (pp. 9-32). Barcelona, España: Editorial Graó.
5. Lago, J. C. (1990). El programa de FpN. Aprender a pensar. Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de FpN y para Crianças, (1), 1-17
6. Learreta, B., Sierra, M. A. y Ruano, K. (2009) Los contenidos de la expresión corporal. En K. Ruano y G. Sánchez (coords.), Expresión Corporal y Educación (pp. 61-106). Sevilla, España: Wanceulen.
7. Sático, A. (2018) Ciudadanía creativa en el jardín de Juanita. Barcelona, España: Octaedro
8. Sierra, M. A. (2003). Los lenguajes del gesto y los lenguajes de la palabra; Los lenguajes de la actividad Física, de la danza y del teatro. En M. Vizuet. (Ed.), Los lenguajes de la expresión (pp. 75-101). Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección general de Información y Publicaciones.

Reseña Libro

Pensar, Dialogar y Reflexionar Juntos desde la Filosofía

Desafíos pendientes en la escuela

Arantxa Urrutia Noche
arantxaurrutianoche@gmail.com

A continuación presentamos una reseña descriptiva del libro "Pensar, dialogar y reflexionar Juntos desde la Filosofía - Desafíos pendientes en la escuela. Publicado en Mayo de 2018, por Ril editores. En ella, los editores: Rosse Marie Vallejos y Oscar Nail Kröyer, reúnen una serie de reflexiones, en torno a diversos escenarios educativos, de investigadores de diversos países de latinoamérica, en busca del desarrollo del pensamiento crítico, ético y creativo.

El libro está dividido en tres ejes principales, los cuales contienen los temas a tratar en cada uno de ellos, estos son:

- Metacognición y aprendizaje en el aula.
- Ética y ciudadanía: desafíos político-pedagógicos en la escuela pública.
- Prácticas e Investigaciones en el área de la Filosofía con niños, niñas y jóvenes.

A continuación describiremos brevemente cada uno de ellos

Eje 1:

La primera parte del libro está constituida por cuatro artículos. Cada uno de ellos gira en torno a la metacognición, o lo que Sócrates ya enunció famosamente con su mandato filosófico: "conócete a ti mismo". Es sobre esta máxima que los autores reflexionan acerca de cómo se despliega o bien podría desplegarse la metacognición en la infancia, en el currículum, en la mediación para el desarrollo cognitivo, en la práctica filosófica y prácticas educativas en distintas áreas de conocimiento.

Este primer eje se enfoca, pues, en la importancia que tiene la metacognición dentro del objetivo del desarrollo de las Habilidades de Pensamiento.

Eje 2:

La segunda parte del libro, constituida por tres artículos. Cada uno de los cuales reflexiona sobre las prácticas filosóficas, en distintos contextos institucionales, estableciendo relaciones entre el

pensamiento complejo, a través de las habilidades de pensamiento, y el cultivo de una democracia plena. Aparecen aquí autores como Walter Kohan y Maximiliano Durán, pensando las relaciones entre Filosofía, Democracia, Escuela e Igualdad.

Eje 3

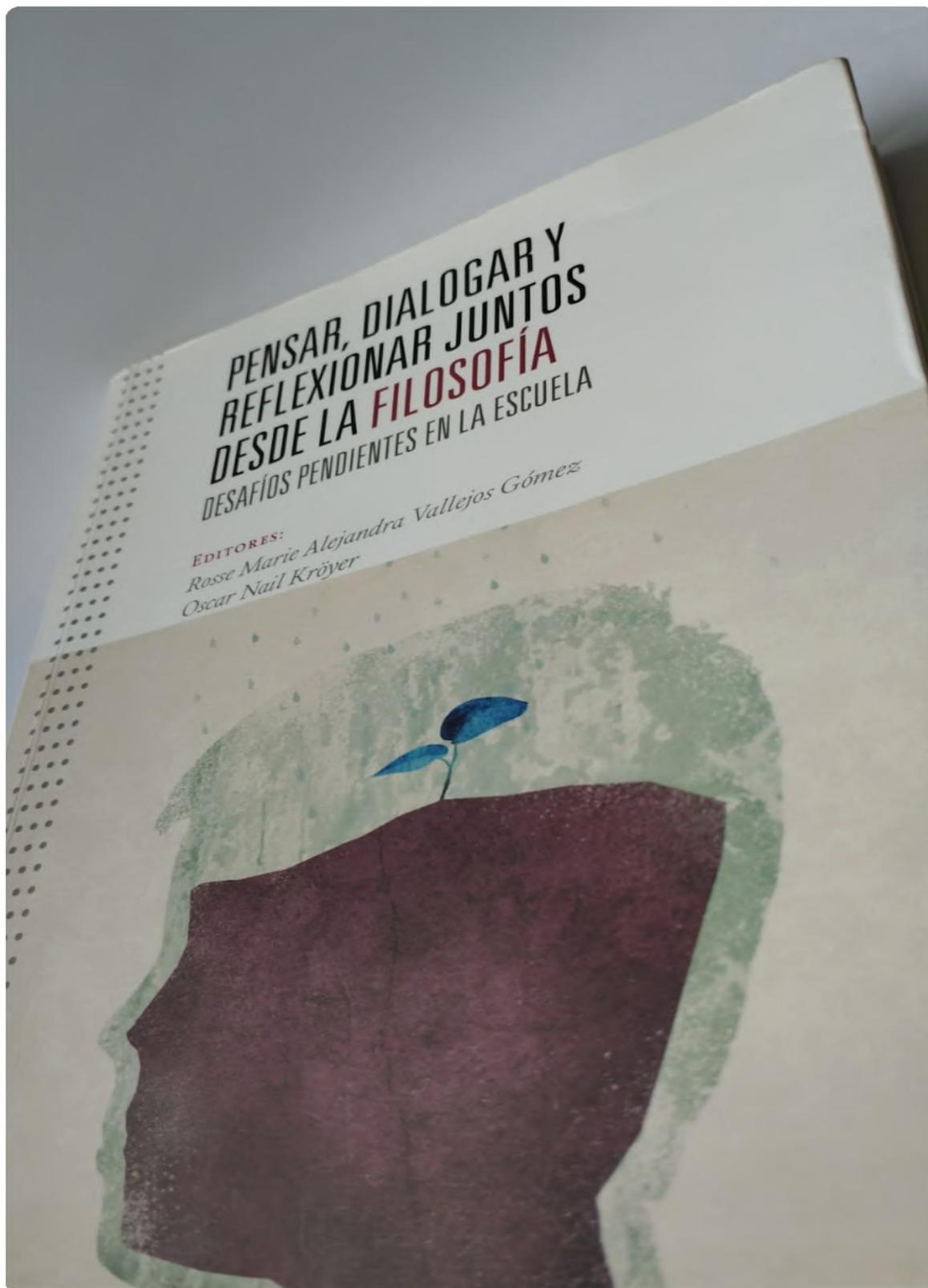
Como final tenemos la parte tres, la cual está constituida por tres artículos, cada uno de los cuales se preocupa de reflexionar en torno a las prácticas e investigaciones que ya se están desarrollando con niños, niñas y jóvenes. La reflexión se centra, pues, en hallazgos ya encontrados al interior de las comunidades de investigación, y en las reflexiones en torno a los procesos y enfoques que tienen dichos procesos.

Tal como señala, en el prólogo, Analía Palacios: "Esta obra no constituye una colección de recetas para la enseñanza del pensamiento creativo, crítico y ético, antes bien, propicia en los profesores la actitud hacia el trabajo colaborativo en los distintos dominios curriculares y brega por la generación de oportunidades para que los estudiantes practiquen el pensamiento filosófico" (p.14)

En efecto, la importancia de este libro, desde mi perspectiva, radica en la diversidad de las posturas sostenidas por los distintos autores. Desde las miradas del currículum y la metacognición presentes en el Eje 1, pasando por las reflexiones entre pensamiento filosófico y construcción de ciudadanías en el Eje 2, con pensadores principalmente críticos, hasta el Eje 3, que ya se centra en examinar las acciones ya puestas en marcha, tanto al interior de las comunidades como en las investigaciones documentadas. Cada una de ellas contribuye a robustecer la

convicción que está tras la filosofía con niños, iniciada por Lipman, y desarrollada por distintos movimientos, corrientes y enfoques.

En definitiva, la lectura de esta obra será de suma ayuda a quienes se inicien en los caminos de la Filosofía para niños, y contribuirá a los practicantes ya avanzados en esta área de la Filosofía a profundizar en los temas.



Portada de libro "Pensar, dialogar y reflexionar juntos desde la filosofía - Desafíos pendientes en la escuela". (2018) Editores: Rosse Marie Vallejos - Oscar Nail Kröyer.



Rizoma El cual refiere al concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari. Refleja lo que Deleuze llama una "imagen de pensamiento".

La importancia que tiene la imagen de pensamiento del rizoma es que aprehende las múltiples formas y expresiones del pensar. El rizoma no tiene jerarquías. No empieza ni acaba, no tiene partes, está entretejido de conjunciones. El rizoma no es más que sus conjunciones. Sin inicio ni final.

Con el apoyo de:



Universidad de Concepción



EQUIPO
INIDE



proyecto NoRiA

CREARMUNDOS

ASSOCIACIÓ CULTURAL PER LA CREATIVATAT I LA INNOVACIÓ