

SENTIR Y PENSAR

MAYO 2022 / NÚMERO 17

CREARMUNDOS

REVISTA CREARMUNDOS 17

ISSN: 2386-6004

Primera edición

Mayo de 2022

Coordinación

Angélica Sático y Equipo INIDE

Consejo editorial de la revista Crearmundos

Viviana Figueroa (Madrid, España),
Paula Martín-Lunas Villoria (Madrid, España),
Sonia Fernández Bravo (Madrid, España),
Salvador Quirilao (Concepción, Chile), Simone Coronado Sandoval
(Concepción, Chile)
M. Mar Santiago Arca (A Coruña, España),
Sacramento López Martínez (Mallorca, España),
Amanda López de la Iglesia (Madrid, España), Eva Domingo Otero
(Donostia-San Sebastián, España), Adriana Chalela (Ciudad de
México, México), Felix De Castro (Barcelona, España), Alejandra
Herrero Hernández (Bogotá, Colombia),

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 INIDE

Fotografía de la portada:

Mario Luis Minguela (foto publicada en PoeMario)

© 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: Equipo INIDE	1
I. Mundos dialogados	4
Carmen Loureiro: Que educar no sea una gimnasia cognitiva. Laura Curbelo	5
II. Mundos reflexionados	18
Filosofía lúdica: una cartografía rizomática. La textura emocional de fondo-jugando a persensar y a sentipensar. Angélica Sátiro	19
Un monstruo viene a verme, una interpretación desde la filosofía. Adriana Chalela	28
Paisajes emocionales en el diálogo filosófico. Eva Domingo Otero	35
¿Es posible la educación socioemocional en la escuela? Laura Curbelo	40
La comunidad de diálogo como espacio de factibilidad de la educación socioemocional en la escuela. Laura Curbelo	52
Lo que viene siendo. Adriana Chalela	69
III. Mundos compartidos	71
Jugar a pensar y pensar jugando en Educación Infantil. Cecilia Muciño	72
Aprendiendo a reconocer la textura emocional del diálogo. Sonia Fernández Bravo	78
El reto de dinamizar una comunidad de diálogo. Paula Martín-Lunas Villoria	86
En busca de la inevitable textura emocional. Viviana Figueroa	90
Cartografía del miedo. Senti-pensar en Educación Infantil. Julia Montoya Cruz	98
Desde mi mirada de acompañante... Veo veo, ¿qué ves? Viviana Figueroa	106
IV. Mundos inspirados	113
Sentadas. Loida González Mora	114
Así que, prepárate. Sonia Fernández Bravo	117
En medio del sentir. Paula Martín-Lunas Villoria	119
V. Mundos creados	120
Equipo INIDE: una apuesta por el cambio metodológico para atender a la diversidad de nuestras aulas y favorecer la inclusión. Equipo INIDE	121
Jakinmin, la asociación de prácticas filosóficas del País Vasco. Imanol Álvarez Varela	126
Sementar diálogos, 2º premio en la XIII Edición de los Premios EducaCompostela. M Mar Santiago Arca	130
Centro de filosofía práctica (CEFIP). Carmen Alcántar Arcos	36
Centro de filosofía Sentipensarte. Fiamma de Franco	138
NOUS - Centro de formación en Filosofía para Niños y Niñas en Uruguay. Laura Curbelo	140
Desde Chile, Universidad de Concepción. Salvador Quirilao y Simone Coronado Sandoval	142
Proyecto PoeMario. Creación a través de la nocicepción. Sonia Fernández Bravo	144
Proceso FiluClown. Jugar o no jugar, ¿esa es la cuestión? Viviana Figueroa	148

Editorial

EN EL FÉRTIL CAMPO DE CREAR MUNDOS

Paula Martín-Lunas Villoria
paula.martinlunas@equipoinide.com

"Y obviamente, ese misterioso don humano, la capacidad de empezar algo nuevo, está relacionado con el hecho de que cada uno de nosotros ha venido al mundo como un recién llegado a través del nacimiento. En otras palabras, podemos comenzar algo porque somos comienzos y, por ende, principiantes."

Hannah Arendt (p.47 - La libertad de ser libres)

Recogiendo la idea que nos sugiere la palabra "barbecho" como ese tiempo de descanso que invita a la renovación para volver a resurgir desde la siembra, la revista "Crearmundos" nace en este número como nueva simiente.

Nos enfrentamos a este reto con ilusión y deseos de crecer aprendiendo desde la gestación de este primer número.

Somos Equipo INIDE (Equipo Interdisciplinar de Investigación y Dinamización Educativa) y, desde nuestra participación en el seminario permanente de Filosofía Lúdica impartido por Angélica Sátiro, asumimos la edición de esta revista que hoy llega hasta tus manos. Hemos transitado a lo largo de su preparación por momentos que nos han mostrado el valor de la riqueza que tiene la diversidad, y el valor de la cocreación conjunta entre todos nuestros compañeros y compañeras con los que compartimos el seminario.

Gracias a su colaboración y aportaciones ha sido posible nutrir y acercar los interesantes contenidos por los que el lector puede navegar a lo largo de todo el documento. Tiempo atrás quedan innumerables artículos y temáticas que, enriqueciendo el pensamiento de todas aquellas personas que se acercaron a su lectura, descubrieron entre sus páginas multitud de propuestas, experiencias, artículos, reflexiones... Hoy, en este nuevo número, queremos invitarte a que nos acompañes a descubrir quiénes están detrás de sus páginas, qué es lo que venimos desarrollando y qué aspectos creemos que son de interés para poder acompañar mejor a las infancias.

El origen se encuentra en el seminario anual de Filosofía Lúdica impartido por Angélica Sátiro. Semanalmente, y a través de la pantalla, cruzamos el océano y damos la vuelta al globo para reunirnos un grupo de alumnos y alumnas desde distintos lugares del planeta: México, Chile, Costa Rica, España, Colombia, Argentina, Uruguay...

La riqueza de nuestra diversidad de origen es el punto de partida que, dirigido por el timón de Angélica, se embarca en un viaje en el que jugar a pensar y pensar jugando es el horizonte a alcanzar en cada sesión. En esta ruta, la coordenada que ha servido de guía durante este primer trimestre que comenzó allá por el mes de octubre ha sido la textura emocional.

Nuestro pensamiento nos ha llevado a la acción, de ahí que en este número puedas leer en “Mundos compartidos” diferentes experiencias transitadas desde la puesta en práctica de comunidades de diálogo centradas en las infancias. Como no pensamos sin las emociones y siempre nos interesa el cuidado del estado anímico, desde el grupo de participantes en el seminario hemos intentado trabajar y tener presentes las mismas, reconociendo la importancia y prioridad que tiene para nosotros y nosotras saber y conocer la postura de las infancias.

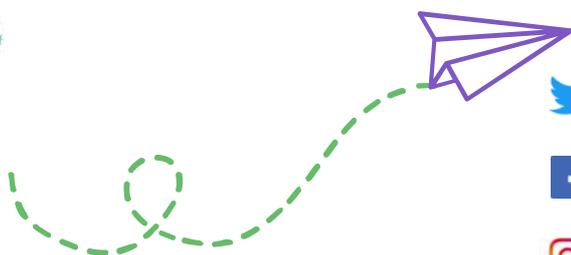
El foco de la creatividad, que conecta pensamiento, ciencia y arte se ve en “Mundos inspirados”, donde podrás encontrar diferentes manifestaciones que quieren provocar asombro y deleite desde su lectura.

“Mundos dialogados”, “reflexionados” e “investigados” están presentes también en este número e invitan desde cada uno de sus respectivos espacios a expresar, desvelar y representar cómo tratar las emociones y cómo reconocer las necesidades que las personas tenemos para estar en conexión con el mundo que nos ha tocado vivir.

Tampoco podía faltar el bloque de “Mundos Creados”, donde la actualidad y noticias de interés respecto a la Filosofía Lúdica juegan un papel que nos acerca a las múltiples posibilidades que en la actualidad se están llevando a cabo desde la práctica.

Todo esto no sería posible si no fuera gracias a la colaboración de cada una de las personas (estudiantes del seminario) que ha prestado su tiempo, dedicación esmerada y entusiasmo. ¡Gracias por vuestra colaboración!

Por otra parte, a ti, que te dispones a la lectura de sus páginas; esperamos que a lo largo de las mismas puedan surgirte nuevas preguntas. Preguntas que sean detonantes de reflexiones renovadas que te enriquezcan y propongan nuevos retos. En nombre de todo el grupo que participamos del seminario te damos las ¡gracias! por habernos ayudado a cumplir nuestro propósito. ¡Que disfrutes de la lectura!



www.equipoinside.com

 @EquipoINIDE

 Equipo INIDE

 @inide_educacion

Mundos

Dialogados

Que educar no sea una gimnasia cognitiva

Entrevista a Carmen Loureiro



Laura Curbelo⁽¹⁾
info@nous.uy



Carmen Loureiro⁽²⁾
loureiro@edu.xunta.es

Transcripción: Soledad Hernández Vaquerizo
Edición: Alejandra Herrero Hernández

Laura Curbelo: Esta entrevista forma parte de una invitación que me hizo Angélica Sátiro en el marco del seminario de Filosofía Lúdica. El fin es que, con tu experiencia, Carmen, que sabemos que es magnífica y muy potente, nos aportes en este proceso. Me gustaría preguntarte sobre la cuestión emocional del sentipensarnos y del persensar, pero antes que todo agradecerte que hayas

aceptado este conversatorio.

Carmen Loureiro: Para mí es muy grato también, aunque lo virtual no sea precisamente mi medio preferido. Soy apóstol del contacto directo.

Laura Curbelo: Carmen, durante este encuentro te haré algunas preguntas que surgen en parte de tu conferencia en el Encuentro Internacional de

(1). Lic. En Psicología y vinculada a la FpN desde 1993, 38 años de experiencia como Profesora de Primaria y Secundaria. Formadora de formadores desde 1992. España-Galicia

(2). Prof. De Filosofía, Máster en FpN, Pedagoga, Formadora de docentes. Maestrando en educación. Uruguay-Montevideo

de Málaga⁽³⁾, pero comencemos abordando una problemática que ha permeado nuestras vidas en los dos últimos años. Teniendo en cuenta los cambios acontecidos en educación y vinculados a la pandemia, ¿crees que hay alguna diferencia entre educar antes y ahora, en tiempos de pandemia?

Carmen Loureiro: Sin lugar a dudas, han pasado muchas cosas. No conozco todo lo que se ha hecho en las aulas, porque estoy fuera de ellas, pero sé que todos y todas estaban condicionados y preocupados por el uso/abuso de las tecnologías.

La información me llega por el contacto con muchos docentes que manifestaban sentirse desbordados/as, al tiempo que mencionaban dos niveles de afrontamiento bien dispares: por un lado, aquellas criaturas que en su casa tenían apoyo educativo, presencial y emocional; y por otro, aquellas cuyos padres, abrumados por sus propios problemas económicos, laborales, sociales..., apenas disponían de tiempo para estar pendientes de las tareas de sus hijos.

(3). Conferencia de clausura impartida por Carmen Loureiro, ¿Por qué es preciosa la aportación de Ann Sharp al pensamiento multidimensional?, en el XXIX Encuentro Iberoamericano de Filosofía para Niños y Niñas (5-7.03.2020) Málaga, España.

Laura Curbelo: En estos momentos tan complejos, ¿por qué crees que se ha apelado a una educación por contenidos?, ¿no crees que hubiera sido un momento maravilloso para trabajar las emociones, para sentir-pensarnos?

Carmen Loureiro: Una intervención sistemática generalizada sobre las emociones ni se hacía antes, ni se ha hecho tampoco durante la pandemia. Siempre ha habido sensibilidades distintas y profesores más o menos implicados en la tarea. Quienes eran conscientes de la necesidad se volcaron en dar apoyo emocional y estar ahí, presentes con su escucha más sensible y atenta.

En cualquier caso, no me atrevo a juzgar “todo” lo que se ha hecho, porque debería tener más conocimiento de lo que realmente ocurrió.

Sé que hay opiniones muy dispares, mucho cansancio docente y creo que no es un problema solo de la pandemia. El profesorado tiene derecho a rebelarse ante la avalancha de modas y “recetas mágicas”

puntuales, que luego desaparecen como agua de borrajas. Por eso prefiero apostar por propuestas mantenidas en el tiempo con rigor y constancia, abordando emociones y pensamiento desde una perspectiva holística. Lo que llamamos, con Bruner, PERSENSAR, que implica percepción consciente, aprender a leer las emociones, nombrarlas, sentirlas, legitimarlas y, en el mejor de los casos, a autorregularlas. Esta práctica no se puede desarrollar sin el auxilio del pensamiento. Citando a Lipman, “hay que hacer más emocionante el pensamiento y más conscientes las emociones”.

Por eso prefiero hablar de cómo vinculamos pensamiento y sentimiento, de cómo persensamos.

Laura Curbelo: ¿Cuál tendría que ser la textura del encuentro para que, a través de la educación, pudiéramos desarrollar inteligencias más sensibles y sensibilidades más inteligentes?

Carmen Loureiro: Esta pregunta es muy importante para mí. Hay una frase que me gusta mucho: “Estoy pensando en irme a vivir a Teoría, porque “en teoría” todo está bien”. Teoría y práctica tienen que retroalimentarse constantemente.



El profesorado tiene derecho a rebelarse ante la avalancha de modas y “recetas mágicas” puntuales, que luego desaparecen como agua de borrajas.

De ahí la necesidad de preguntarnos: ¿Qué hacemos?, ¿cómo hacemos?, ¿cómo es posible llegar a esos macroobjetivos que pretendemos: razonabilidad, creatividad, sensibilidad?, ¿cómo hacerlo sin recurrir a la consabida clase magistral?

Mi opción se podría resumir así: percibir, sentir, pensar, hablar y actuar, conscientemente, y en comunidad, considerando el diálogo como herramienta básica.

Introducir las habilidades cognitivas, emocionales y sociales en el currículo no implica que se vayan a desarrollar realmente en la práctica.

Se precisa, además de un ejercicio continuado, deliberado y consciente, un cuidado especial hacia las

dinámicas de los grupos y su grado de apertura, respeto y cohesión. Si el grupo no se cuida, será muy difícil construir comunidades de indagación. La comunidad ha de ser un lugar seguro, donde los participantes se sientan acogidos y estimulados para ejercer sus libertades de pensamiento y expresión.

Antes de implementar cualquier programa, sea FpN u otro, primero hay que conocer a las criaturas con las que trabajamos y facilitar la cohesión de grupo.

Conocerlas implica hacerse preguntas en la línea de las necesidades de Maslow:

¿Tienen cubiertas sus necesidades básicas?; ¿sienten el apego seguro de los que tienen cerca? o ¿tienen miedo?; ¿se sienten amadas o rechazadas?; ¿se sienten acogidas en sus grupos de referencia o excluidas?; ¿tienen la estima demasiado alta y son prepotentes o la tienen muy baja y piden atención y valoración? Y, además, a estas criaturas ¿qué las motiva?, ¿qué les importa?, ¿qué las invita a implicarse?, ¿qué despierta su curiosidad?... Cada criatura tiene sus necesidades, yo les llamo “las

hambres”. Pueden estar hambrientas de comida, de afecto, de seguridad... o también estar indigestas cuando se les da más de lo que realmente necesitan.

Para que la comunidad de diálogo suceda, tiene que haber unos mínimos de respeto, de escucha, es decir, trabajar los modales. Suelo decir que “los modales son la mínima cantidad de suavizante que debemos añadir a la comunicación para que no rasque”. Es una metáfora que las criaturas entienden bien y suelen incorporar a su comportamiento como forma de petición de un trato más atento por parte de sus iguales.

El tema de las emociones fue menospreciado durante años por la Psicología. Era difícil saber lo que ocurría en el interior de “la caja oscura”. Lo medible era la conducta y a ella había que atenerse para mantener en alto el pabellón de la científicidad.

Luego, los cognitivos insistieron en que “entre el estímulo y la respuesta hay una mente que piensa” y las cosas comenzaron a cambiar.

Cuando la educación emocional se

puso de moda, pasamos de despreciar las emociones a colocarlas en un pedestal y “lo emocional” fue copado, de algún modo, por determinados “movimientos y publicaciones de autoayuda” que vieron en la nueva moda un filón.

Tanto daño puede hacer el descuido y el abandono, como una mirada desenfocada, una mirada volcada solo en un “positivismo” impostado y fácil.

Me preocupa muchísimo esa mirada simplificadora, esa mirada que implica que con mentalidad positiva todo se resuelve, porque no es así.

Laura Curbelo: De algún modo, hay posiciones que reflejan que trabajar lo emocional desde el persensar implica que todos estemos felices todo el tiempo, en un parquecito con flores. ¿Te preocupa cuando el tema de la educación emocional se aborda de manera poco densa y profunda, desde la liviandad?

Carmen Loureiro: El hecho de sumar a mi formación en Psicología la perspectiva de FpN me ha ayudado a no considerar por separado pensamiento y emoción.

La práctica, a lo largo de más de 30 años, me ha enseñado que el entusiasmo y el disfrute deben ir de la mano de la coherencia y la constancia.

He visto cómo la implicación en el diálogo y el cuidado del grupo mejora las habilidades, al tiempo que la sensibilidad. Algunas criaturas abandonaban estilos comunicativos agresivos en favor de otros más asertivos y aplicaban lo aprendido en los diálogos filosóficos a la gestión de los conflictos habituales en las aulas, siguiendo fases conocidas: detente, tómate un tiempo para calmar el estado de excitación que se da cuando la temperatura emocional ha subido al máximo. Cuando te sientas más tranquilo, ya puedes hablar y preguntar:



La práctica, a lo largo de más de 30 años, me ha enseñado que el entusiasmo y el disfrute deben ir de la mano de la coherencia y la constancia.

¿qué ha pasado? Y eso que ha pasado, ¿qué te ha hecho sentir? ¿por qué?... Cuando nos preguntamos por causas y efectos, medios y fines, partes y todos, distintas alternativas, perspectivas y correcciones... estamos replicando lo aprendido en FpN.

A lo largo de todos estos años de práctica intensa y continuada con los textos y manuales de Lipman y Sharp, he ido comprobando lo que daba mejores y peores resultados a la hora de promover el diálogo y cómo lo aprendido en Ciudadanía se generalizaba en otras áreas de conocimiento.

Laura Curbelo: Encuentro geniales estos indicadores que nos compartes. La educación debería ir para ese lugar. ¿Qué vinculación encuentras entre estos indicadores, que son potenciadores de los desarrollos importantes a nivel humano, y otros que son los que se buscan y se pretenden cuando solamente medimos nivel académico? ¿Qué vinculación encuentras entre la educación emocional y una educación de corte netamente académico o por contenidos?

Carmen Loureiro: Contenidos y

procedimientos no deberían ser incompatibles. La cuestión estriba en no priorizar o dar un excesivo peso a lo académico frente a lo procedimental. En este sentido, soy afín al pensamiento de Morín: ¿por qué tiene que ser esto “o” aquello, cuando es posible combinar esto “y” aquello? Los contenidos son necesarios, porque son las piedras con las que vamos construyendo el edificio del conocimiento y la cultura.

Para mí el problema aparece cuando convertimos la cultura en un esqueleto de sí misma, donde unos contenidos, prendidos con alfileres, dicen poco y se olvidan rápido porque no son significativos para los estudiantes.

Cuando empecé a trabajar con Suki, descubrí que podía enfocar mis clases de Lengua a la manera de FpN.

Comprensión, expresión, cuestionamiento, conceptualización, descripción, narración, argumentación, amplificación, resumen, parafraseo... eran necesarias en todas las materias. De ahí que, poco a poco, esta manera de hacer se convirtió en una segunda piel pedagógica.

Nunca desprecié los contenidos, pero sí los enfocaba desde otra perspectiva. Con una compañera de departamento decidí no utilizar libro de texto. Sí que utilizábamos cuadernos de ortografía y sintaxis, además de libros de lectura acompañados de propuestas dialógicas potentes. Y no dejábamos de estar atentas a los contenidos del curso correspondiente, pero desde un punto de vista reflexivo y significativo. Al año siguiente, en la prueba de diagnóstico equivalente a PISA, obtuvieron una puntuación alta en Lengua, así que pudimos seguir nuestro camino sin obstáculos. Teníamos resultados y evidencia.

Laura Curbelo: En la medida que la prueba refuerza que el resultado académico fue el esperado, se confió en el proyecto. ¡Qué lindo cuando las instituciones empiezan a confiar y nos dejan hacer!

Carmen Loureiro: Tuve suerte inmensa con los compañeros y compañeras, que nunca dejaron de respetar mi forma de hacer pedagógico-filosófica. El equipo docente decidió que era la persona idónea para impartir la asignatura de Ciudadanía. Ese fue el mejor regalo para mis últimos años de docencia,

una felicidad que nunca dejaré de agradecerles.

Laura Curbelo: Justamente, en relación a lo que comentas de enriquecerte a lo largo del trayecto a través de la experiencia en FpN y con tus compañeros, y teniendo en cuenta además tus aportaciones en la conferencia de Málaga, ¿consideras que tu experiencia como educadora es preciosa?

Carmen Loureiro: Sí, Laura, ¡preciosa hasta las lágrimas!

Laura Curbelo: ¿Por qué?, ¿por qué esta emoción tan genuina?, ¿qué es lo que ha hecho por vos este modo de entender la educación?, ¿qué hace que sea tan valioso para ti y que se haya transformado en una experiencia “preciosa”?

Carmen Loureiro: Debo mucho a la educación, por eso mi punto de partida ya contaba con una motivación potente.

Siempre fui inquieta y crítica con mis capacidades y mis posibilidades de hacer algo significativo, por eso estaba siempre disconforme, buscando respuestas, buscando alternativas.

Estudié Psicología porque como maestra me sentía insegura, me faltaban herramientas, pero nunca pensé dedicarme a la psicología y dejar la educación. Siempre fue un auxilio a mi labor docente.

Después de haber experimentado con varios modelos de ejercitación de las habilidades de pensamiento, ninguno me convencía; todos me parecían incompletos, meras gimnasias cognitivas. Al tropezar con FpN, sentí que eso era exactamente lo que estaba buscando; no solo una manera de hacer como docente, sino una manera de ser y habitar la realidad, el mundo, la relación con las personas.

Me llenó de tal manera este nuevo modo de hacer, que ya no lo abandoné. Era la vitamina que me permitía mantener el entusiasmo siempre en alza. Aunque hubiera de enfrentar situaciones no tan maravillosas, mantuve siempre las ganas.

Tener esta herramienta profesional, personal y social me cambió la vida.

Laura Curbelo: Cuando escuché tu conferencia en Málaga en relación al aporte precioso que realiza Ann Sharp



Al tropezar con FpN, sentí que eso era exactamente lo que estaba buscando; no solo una manera de hacer como docente, sino una manera de ser y habitar la realidad, el mundo, la relación con las personas.

al pensamiento multidimensional y al ecofeminismo (recupero una frase de ella: “Llevar la filosofía a todas las criaturas del mundo constituye una forma de ampliar las posibilidades de crear un mundo no sexista y no racista”), me llamó la atención su vigencia, dado que actualmente estamos en un momento en el que los feminismos forman parte de nuestra textura emocional como mujeres, como docentes, como mamás. ¿Qué lugar crees que tiene el discurso de Ann Sharp, visto desde lo emocional y en relación a nuestro contexto educativo y a nuestras posibilidades como educadores hoy?

Carmen Loureiro: Un lugar muy importante, siempre desde el diálogo, no desde el debate. Esto es necesario matizarlo, porque cualquier discurso, tanto el feminismo como la ecología, hay que vivirlos, hay que sentirlos, hay que persensarlos, pero no imponerlos como un dogma, porque eso genera una reacción de sentido contrario.

En ocasiones, queremos ser tan didácticas y convincentes, que los demás sienten nuestras ideas como una invasión de su intimidad, de sus creencias, de sus conocimientos previos.

Y eso es preocupante. Por eso es importante abordar estos temas desde el diálogo, escuchando los argumentos y contraargumentos de los propios jóvenes. Aunque, a veces, den un poco de miedo, porque parecen desprender un cierto olor a rancio de tiempos pretéritos.

No se trata de “comunicar mi pensamiento (que es el correcto)”, sino de desmontar los prejuicios desde el diálogo para no generar la reacción contraria a la que deseamos. Trabajamos llevándolos al terreno de lo concreto, de sus vivencias, e ir subiendo el nivel de abstracción y de generalidad.

No se trata de sacrificar el diálogo en espera de las respuestas políticamente correctas, no se trata de que nos digan lo que los docentes estamos esperando que nos digan. Se trata de ir generando espacios en que se pueda construir lo diferente. Es decir, se cambia haciendo, desde una perspectiva feminista y ecologista, en la práctica cotidiana, no a fuerza de discursos que a los jóvenes les suenan vacíos.

Muchos de nosotros, docentes, tenemos ideas claras, pero ¿cómo hacemos para que realmente estas ideas salgan y se conviertan en ideas sentidas y en sentimientos pensados? Por más que algunas personas tengamos las ideas clarísimas, si las muchachas y muchachos no dialogan, no intercambian sus pensamientos, ¿cómo hacemos para que realmente las ideas calen y se conviertan en ideas sentidas y en sentimientos pensados? Hay docentes que creen que lo están haciendo muy bien porque lo tienen claro, pero que nosotros lo tengamos claro no quiere decir que quienes nos escuchan lo tengan también. Es un trabajo arduo, que implica desarmarse para permitir que otros hablen, y que lo que surja del diálogo sea producto de sus propios pensamientos.

Si convertimos los diálogos en debate y los argumentos son para tumbar al otro, ya ni siquiera le escuchamos, porque presuponemos lo que va a decir y nos preparamos para contestar atacando.

Laura Curbelo: Para que no surja este rechazo en ese ambiente de bajo riesgo que vos propones, ¿crees que este ejemplo de cómo trabajar desde los feminismos se puede utilizar para otros posicionamientos ético-políticos? ó ¿incluso para cualquier diálogo que se aborde desde una actitud multicultural? Quizá lo que estás planteando sería válido casi en cualquier otra condición de encuentro educativo...

Carmen Loureiro: Sí, yo creo que sí. Esto me lleva a mi eterna insistencia en hacer diálogo y no debate, aunque algunas veces comencemos dialogando y, sin darnos cuenta, acabemos debatiendo.

Esta idea está muy vinculada con la educación emocional. El cerebro “triuno” no funciona con tres compartimentos estancos, independientes y en paralelo. Las tres dimensiones “instintiva”, “emocional” y “cognitiva” están interrelacionadas y se modifican mutuamente. Lo que sí nos muestra la biología de manera reiterada es que, cuando la persona se siente amenazada, se trate de una amenaza real o imaginaria, se activa y pone en marcha el mecanismo de defensa: “ataco antes de que me ataquen”.

Entonces ¿qué ocurre en un debate? Si analizamos la palabra “debate”, vemos su parentesco con otras como bate, combate, rebate, abate... que implican golpear y tumbar al “contrario”, viéndolo no como un colaborador en la búsqueda de la verdad, sino como un enemigo a vencer.

Si convertimos los diálogos en debate y los argumentos son para tumbar al otro, ya ni siquiera le escuchamos, porque presuponemos lo que va a decir y nos preparamos para contestar atacando. Esto desvirtúa la comunicación e impide el diálogo

racional. Cuando la intención es “ganar”, el otro se repliega, se defiende no escuchando... y esto es válido tanto para una discusión política como para la educación. Entonces, el debate contribuye a la reacción visceral y la racionalización, no al razonamiento. El debate contribuye a exacerbar los odios y las posiciones radicales y está muy presente, ahora mismo, en nuestras sociedades.

Da miedo la falta de razón, de tranquilidad, de equidad, de medida, como vemos tantas veces en las redes sociales, expertas en alimentarnos con carnaza de odio.

Así no podemos educar ni educarnos. Para hacerlo, hay que dialogar, considerar al otro como un igual, digno de ser escuchado, por muy diferente que sea lo que tiene que decir. Y, si no estamos de acuerdo, contraargumentar, desde la razón y el respeto.

Laura Curbelo: Carmen, en este sentido de la cautela y del miedo frente a las que consideramos malas razones, ¿es posible que una educación de las emociones mal

planteada se transforme en un instrumento de dominación y control?

Carmen Loureiro: Claro que sí. De hecho, todos los grandes movimientos, totalitarios o sectarios, han pasado por una manipulación de las emociones.

Laura Curbelo: Entonces, desde la educación emocional y en relación con la liviandad que hablábamos antes, ¿qué podemos hacer para no reproducir el sistema de dominación del pensamiento que impone un discurso ético-político a través de los gobiernos y focalizarnos más bien en la profundidad del pensar y en la calidad del pensamiento? ¿Cómo hacer para no ser instrumentos de dominación y no dejarnos engañar por esa liviandad?



Si en algún momento dejamos de aprender, creo que ya estamos empezando a morir.

Carmen Loureiro: Esta es, para mí, la gran aportación de FpN. No se trata solo de cultivar la sensibilidad o la creatividad, sino también, la racionalidad.

El pensamiento crítico es necesario también cuando hablamos de emociones. Hay que tener una postura crítica con todos esos movimientos que pretenden adormecer la sensibilidad favoreciendo una mirada narcisista y vuelta hacia el propio bienestar sin tener en cuenta el bienestar de los demás y del entorno.

A veces, es un cultivo del narcisismo llevado al extremo. Lo que importa es mi bienestar, mi circunstancia, mi pequeño territorio, que no desea ser invadido por los malestares ajenos.

Eso es un peligro, de ahí mi rechazo a la clasificación de las emociones en positivas y negativas. Todas están ahí para ayudarnos a sobrevivir desde que existimos como especie. Todas tienen su función.

Por ejemplo, la ira, la peor vista (con razón) fue necesaria para enfrentar el abuso, la injusticia, la dominación, la esclavitud... Si no hubiera existido esa

ira de indignación ante la injusticia, seguiríamos todavía como en las cavernas. Claro que, tiene un componente muy negativo cuando sube de intensidad, se descontrola y toma el mando de nuestras decisiones y acciones, sin tener en cuenta las consecuencias indeseables.

Laura Curbelo: Llegado a este punto, ¿crees que la educación es emocional o no es?

Carmen Loureiro: La educación sin emoción es seca y descolorida, sin pensamiento, adorno e impostura banal. De ahí lo del pensamiento emocional y la emoción pensada. Desde luego, si no hay emoción, si no hay un mínimo de entusiasmo, la educación difícilmente puede ocurrir.

Laura Curbelo: En ese sentido, ¿consideras que la educación es filosófica o no es educación?

Carmen Loureiro: Para mí, sí, por supuesto, aunque supongo que habrá un montón de personas que no estén de acuerdo.

Laura Curbelo: Para ir cerrando, ¿cuál sería una pregunta fundamental para

ti en esta entrevista que no te haya hecho? Algo para que las personas queden pensando, una pregunta que abra a nuevas ideas...

Carmen Loureiro: Son tantas las posibilidades, que me resulta difícil elegir.

Cuando una persona educa, ¿se educa a sí misma?, pero, ¿cómo?

Aunque me pregunto si educar sería la palabra correcta...

Laura Curbelo: ¿Cuál sería la palabra adecuada? ¿Qué te hizo ruido?

Carmen Loureiro: Me hizo ruido que la palabra educar parece implicar un sujeto activo frente a otro “menesteroso” porque “no sabe”. Me gusta pensar, con Freire, que siempre aprendemos en comunidad. Más cercana, más lejana, más virtual, más presencial, pero siempre en comunidad.

Aprendemos todos de todos, todos con todos (y todas).

Si en algún momento dejamos de aprender, creo que ya estamos empezando a morir.

Laura Curbelo: Sí, es importante que estos espacios de FpN, como el seminario de Angélica y muchos otros espacios educativos, sirvan para crear y mantener la comunidad. Muchas gracias por tus aportes, Carmen. Muy valioso, un placer.

Carmen Loureiro: Un placer, Laura, como siempre. Muchas gracias.



El pensamiento crítico es necesario también cuando hablamos de emociones. Hay que tener una postura crítica con todos esos movimientos que pretenden adormecer la sensibilidad favoreciendo una mirada narcisista y vuelta hacia el propio bienestar sin tener en cuenta el bienestar de los demás y del entorno.

Mundos

Reflexionados

Filosofía Lúdica: una cartografía rizomática

La textura emocional de fondo – jugando a persensar y a sentipensar

Angélica Sátiro

casacreativa51@gmail.com

Este texto da secuencia al artículo publicado en el Butlletí Filosofia 3/18 - n. 128-129. Octubre 2021, editado por el GrupIREF: FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (jugar, actuar, educar, crear). 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. Ahora sumamos un cuarto movimiento a nuestra reflexión, que se dedica a la textura emocional de fondo. Y, como ocurre con el artículo anterior, se manejan unos conceptos-clave.

Movimiento 4

**La textura emocional de fondo:
Jugando a persensar y a
sentipensar**

De forma reiterada, a lo largo de la historia del conocimiento, la razón y la emoción, el pensamiento y el sentimiento fueron tratados como pares de opuestos. Esta manera “esquizofrénica” de ver sigue vigente, aunque estudiosos, investigadores y pensadores de diferentes áreas demostraron que esta división no hace favor a la integridad de las personas y a su salud mental. Tampoco corresponde a lo que de verdad pasa cuando las personas piensan, sienten, perciben. La experiencia vital es holística, todo está conectado con todo y ocurre en simultaneidad. Quizás, lo que diferencia es estar (¡o no!) conscientes de esto. La filosofía, como área del conocimiento dedicada al desarrollo del pensamiento humano (cuando vista desde esta perspectiva separatista), se alejó del cuerpo sensible y entendió que su labor no debería “mancharse” con la

subjetividad de las emociones, de los afectos, de las sensaciones y de las percepciones. Para quienes defienden este enfoque, no es filosofía cuando la reflexión está conmovida y “tocada” por algo corporal, emocional, sensorial. Obviamente, esta no es nuestra postura...

Desde que empezamos (años 80) con lo que hoy llamamos Filosofía Lúdica, buscamos romper esta forma de entender la interioridad humana. Las criaturas nos muestran de forma insistente y persistente que piensan sintiendo, sienten pensando, perciben sintiendo y pensando, etc. Además, remarcamos el placer de pensar y esto no tiene cómo ocurrir sin la fuerza perceptiva del cuerpo y sin sentimientos y emociones. En nuestras propuestas educativas, siempre se valoró la textura emocional de fondo que hay en todo acto de pensar y de dialogar. Quizás, no hemos utilizado esta expresión anteriormente, ni tampoco hayamos dedicado tiempo a conceptualizarla, fundamentarla, escribirla y publicarla. Pero, esta manera de ver y de hacer siempre ha sido un faro en las prácticas y formaciones que fuimos realizando a lo largo de los años.



En nuestras propuestas educativas, siempre se valoró la textura emocional de fondo que hay en todo acto de pensar y de dialogar.

También ha estado presente en la literatura filosófica para la infancia que fuimos publicando.

Ahora es un buen momento para realizar esta labor convergente de pulir las ideas-clave que se conectan entre sí, cuando hacemos la Filosofía Lúdica. Por esto estamos escribiendo 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. Las palabras y expresiones que siguen cumplen esta función.

Persensar

En su libro "La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño" (1990, p.91), Jerome Bruner, citando al psicólogo David Krech, afirma que las

personas persensan: perciben, sienten y piensan a la vez. Y, que su acción ocurrirá dentro de los límites de su capacidad de persensar. Se trata de una manera lúdica de afirmar un neologismo, porque es un rompecabezas jugueteón. El per de percibir, el sen de sentir (sensación y sentimiento) y el pensar, además de estar en la última parte de la palabra sar, podría también ser entendido como partes de la palabra: pe-n-sar. Así, la acción del pensamiento se une simultáneamente a la capacidad perceptiva y emotiva del ser humano. Deja de ser visto solamente como un acto intelectual y/o fruto de una razón apartada de la emoción y del cuerpo.

La Filosofía Lúdica es persensante y, por esto, las prácticas que propone estimulan la conexión entre el percibir, el sentir y el pensar de las infancias.

La Filosofía Lúdica es persensante y, por esto, las prácticas que propone estimulan la conexión entre el percibir, el sentir y el pensar de las infancias. Esta característica compone la textura emocional de fondo, presente en el acto de dialogar y de pensar lúdicamente.

Sentipensar

Galeano afirmó: "Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes. (...) el lenguaje que dice la verdad es el lenguaje sentipensante. (...) "Me gusta la gente sentipensante, que no separa la razón del corazón. Que siente y piensa a la vez. Sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón." El pedagogo especialista en creatividad Saturnino de La Torre escribió, junto a Maria Candida Moraes, el libro "Sentipensar – fundamentos y estrategias para reencantar la educación", ed. Aljibe, 2005. En él, desarrollaron el término sentipensar en educación, para afirmar la fusión entre pensamiento y sentimiento, desde sus diferentes formas de percibir e interpretar, para converger

en un mismo acto epistemológico y social.

La Filosofía Lúdica es sentipensante. Por esto en el acto de filosofar con las infancias convergen estos ámbitos de la experiencia humana, rompiendo con la separación entre razón y emoción. Esta característica compone la textura emocional de fondo, presente en el acto de dialogar y de pensar lúdicamente.

La Filosofía Lúdica es sentipensante. Por esto en el acto de filosofar con las infancias convergen estos ámbitos de la experiencia humana, rompiendo con la separación entre razón y emoción.

Florecimiento

Martha Nussbaum, heredera aristotélica de la concepción de vida y de naturaleza (physis), propone la

noción de florecimiento. Para Aristóteles, todos los seres naturales contienen en sí mismos el origen de sus propios cambios y acciones. La naturaleza de los seres vivos se desarrolla si encuentra los recursos para atender a sus necesidades y potencialidades. Nussbaum, que hereda de Amartya Sen el concepto de capacidades, conecta a los dos pensadores en la idea de florecimiento. Los seres vivos se realizarán cuando sus capacidades sean potencializadas. Dada la multiplicidad de organismos vivos, las capacidades serán variadas y diferentes, lo que conducirá a florecimientos distintos. Así, florecer es la realización de las actividades vitales de manera plena y satisfactoria.

En la Filosofía Lúdica, asumimos esta analogía con un ser vegetal, porque el florecimiento es la etapa final de su desarrollo, que empezó con la semilla. En el proceso de crecimiento personal y de concientización de las criaturas, el surgimiento de la mentalidad ética nace de una maduración interior (capacidades humanas) en interacción con los demás seres vivos y con el entorno.

Y, estamos de acuerdo con Nussbaum; cada ser vivo tiene el derecho de florecer y este proceso no puede ser alterado. Es injusto que un ser vivo dotado de ciertas capacidades no pueda desarrollarlas y florecer. La capacidad de sentir y de pensar está presente en la infancia. Por esto, el florecimiento compone la textura emocional de fondo, presente en el acto de dialogar y de pensar lúdicamente.



**La capacidad de sentir
y de pensar está
presente en la infancia.**

Razón poética

En la poesía, que es encuentro con el sentir de las cosas y hallazgo con gracia, está el humano concreto, individual. En la filosofía, que es indagación, admiración y búsqueda metódica, está el humano universal. En varias de las obras de la autora, "Claros del Bosque", "De la Aurora", "Notas de un Método", "Los Bienaventurados", despunta la razón poética, como un pensar alternativo. Se trata de una razón integradora, mediadora, reconciliadora,

experiencial, original y originaria, que va más allá de la razón cartesiana occidental. Es un tipo de pensamiento amalgamador, que penetra el tejido más íntimo de la realidad, sin desgarrarla, y valorando su dimensión experiencial.

La Filosofía Lúdica entiende que la razón a ser desarrollada con las infancias es la poética. Una razón tierna como esta podrá pensar la textura emocional de fondo, presente en la labor pedagógica que se realiza.

Amor mundi

La filósofa Hannah Arendt entiende el mundo como una creación humana que deriva de la subjetividad individual, pero a la vez, es su contrapunto. Ella afirma en su libro "La condición humana" (p.158): "Contra la subjetividad de los hombres se levanta la objetividad del mundo hecho por el hombre." Ella demarca la privacidad y la intimidad del amor interpersonal. Pero, esto cambia cuando es el mundo lo que es amado. El amor mundi es político, es social y se completa con el amor al prójimo y con el concepto de natalidad. Según Arendt, el concepto de natalidad implica dos nacimientos.

Por un lado, el mundo se renueva a cada inicio de una vida, porque es un elemento disruptivo que fuerza al cambio. El segundo nacimiento es consciente y convierte al sujeto en un artífice capaz de crear nuevas realidades y nuevos mundos. Amar el mundo es sentirse en casa, es transformarlo en amable morada, para la autora.

Para la Filosofía Lúdica, el amor mundi es un importante eje, que ubica el acto de jugar a pensar en una relación amorosa con el mundo. Esto de por sí es el entramado de la textura emocional de fondo presente en esta línea de trabajo.



**Para la Filosofía Lúdica,
el amor mundi es un
importante eje, que
ubica el acto de jugar a
pensar en una relación
amorosa con el mundo.**

Textura emocional de fondo

Esta expresión fue utilizada por Angélica Sátiro en el Seminario de Filosofía Lúdica del año 2021-2022.

Durante el primer trimestre del seminario, se buscó evidenciar esta textura a partir de diferentes ámbitos: la pandemia y las emociones provocadas por ella (el miedo y la rabia, por ejemplo); la identidad y su relación con la autoestima, el autoconocimiento, la autoconfianza. Y, el entendimiento de la dimensión ética de este abordaje.

¿Por qué utilizar la palabra textura? Seguramente es una metáfora que busca evidenciar algunas características importantes. En una obra artística, la textura produce una sensación visual y táctil. En la labor filosófica, queremos dar visibilidad al fondo emocional y sentimental de todo pensamiento. Queremos que los adultos que acompañan a las criaturas y a los jóvenes puedan casi tocar esta dimensión humana, mientras realizan la educación reflexiva. Cuando tocamos a algo o a alguien, los percibimos como si cobraran vida en la superficie de nuestra piel y mucosas. Hay algo de movilidad, existencia y vitalidad en aquello que tocamos. ¡No podemos vivir sin estar en contacto! Estar atento a la textura emocional de fondo presente en la labor filosófica es estar en contacto

con algo profundo y necesario en la educación de las nuevas generaciones. Por otro lado, la palabra **textura** se relaciona con la forma entrelazada de las fibras de un tejido. También es muy importante entender cómo la experiencia de la interioridad humana está entrelazada; emociones, pensamientos, percepciones, sensaciones, sentimientos forman una urdimbre.

La educación filosófica tiene que mover y estimular esta urdimbre, de forma consciente. A esto lo llamo **textura emocional de fondo**, que está presente de formas variadas:

- Dependiendo de la **temática** tratada, se suma a la reflexión un conjunto de emociones. Los temas de la experiencia humana a los que se dedica la filosofía nos tocan y nos trastocan. Por ejemplo, no hay que hablar sobre la muerte de la misma manera que hablaríamos de las reglas del silogismo. La muerte no es aséptica, pensar en ella nos sensibiliza, despierta tristezas, fantasmas y miedos. Muchos son los temas que nos van a provocar todo tipo de emociones: la injusticia, la desigualdad, la libertad, etc.

- Nuestras **motivaciones para filosofar** también suelen ser emocionales. Según los griegos antiguos, algunos **pathos** (estados emocionales y de ánimo) nos llevan a filosofar. El asombro, la admiración, la angustia son algunos de ellos.

- Sostener la **pregunta / duda / cuestionamiento / sospecha** también provoca variados tipos de estados emocionales. Aprender a esperar lo inesperado y lidiar con la incertidumbre de seguir pensando de forma abierta y flexible, suele ponernos frente a frente con las prisas de llegar a alguna conclusión rápidamente, para aliviar la ansiedad que podamos sentir.

- Los **recursos** utilizados, la narrativa, el arte, los juegos, las situaciones cotidianas, etc. también impactan a la percepción y a la sensibilidad. Por lo tanto, es imposible no tener **textura emocional de fondo** jugando a pensar a partir de este tipo de recursos.

- La dinámica del **pensar con el otro**, en voz alta y en situaciones de **diálogo**, despierta las más variadas pasiones: la competición, la envidia, la vergüenza, los miedos de exponerse y

no dar la talla, etc.

Y, si son criaturas pequeñas aprendiendo el lenguaje y el mundo, seguramente se verán todavía más impactados emocionalmente por esta forma de pensar. Sin contar que la experimentación corporal y la percepción tendrán un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento de la infancia sobre estas temáticas, motivaciones, acciones reflexivas, dinámicas grupales, etc.

Obviamente, la Filosofía Lúdica es una práctica filosófica imbricada de la ética y de la estética, además de su relación con las otras áreas de la filosofía. Amelia Valcárcel, en su libro sobre la relación entre ética y estética, comenta que en cuanto nos ponemos a teorizar, ética y estética se separan. El juicio del gusto admite argumentos que no caben en el juicio moral, la obra de arte produce gozo, en tanto que la ética exige sacrificios.

“Sin embargo, en la práctica, el solapamiento de la belleza y la bondad no son imposibles. Wittgenstein escribió la célebre sentencia ‘La ética y la estética son porque pensaba

también que lo ético y lo estético no se dicen, se muestran.” (Camps, 2011, p.325-326). En este sentido, la filosofía lúdica no es un discurso, sino que se muestra en las acciones de las personas que la asumen como un reto práctico. Para que esta filosofía con la infancia pueda ser creativa, es importante asumir su textura emocional de fondo.



**En la labor filosófica,
queremos dar
visibilidad al fondo
emocional y
sentimental de todo
pensamiento.**

Despedida con mimo

Estoy embarazada de un libro y este texto es como una ecografía de este embarazo. Estoy segura de que sabrán mimar esta nueva vida y comprenderla en su carácter frágil y neófito. La Filosofía Lúdica es mi manera de entender la conexión entre filosofía e infancia, que actualmente está tomando cuerpo teórico.

Pero, empezó en los años 80, cuando leí el texto poético de Clarice Lispector *Jugar a Pensar* y tuve una intuición, que me sigue acompañando cada vez que observo las miradas risueñas de las criaturas jugando a pensar. Este artículo es parte de este movimiento, acompañado por más personas, que siguen con sus prácticas y búsquedas teóricas variadas.



**La Filosofía Lúdica es
mi manera de entender
la conexión
entre filosofía e
infancia, que
actualmente está
tomando cuerpo
teórico.**

Bibliografía

- ARENDRT, H. (2011) *La condición humana*, Barcelona: Paidós
- BRUNER, J. HASTE, H. (1990) *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Barcelona: Paidós
- CAMPS, V. (2011), *El gobierno de las emociones*, Barcelona, Herder
- DELEUZE, G y GUATTARI, F. (1977) *Rizoma*, Valencia: Pretextos
- DELEUZE, G. (1988) *Mil mesetas – capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pretextos
- 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.*
- DE LA TORRE, S. y MORAES, M.C. (2005) *Sentipensar – fundamentos y estrategias para reencantar la educación*, Málaga: Aljibe
- DE PUIG, I. (2003) *Persensar*, Barcelona: Octaedro
- LIPMAN, M. (2016) *El lugar del pensamiento en la educación*, Barcelona: Octaedro
- NUSSBAUM, M. (2008) *Paisajes del pensamiento – la inteligencia de las emociones*, Madrid: Paidós
- SÁTIRO, A. (2016) *Filosofía Mínima*, Barcelona: Octaedro
- SÁTIRO, A. y TSCHIMMEL, K. (2020) *Pensar crea(c)tivamente*, Oporto: Mindshake
- SÁTIRO, A. (2021) *FILOSOFÍA LÚDICA: UNA CARTOGRAFÍA RIZOMÁTICA (jugar, actuar, educar, crear)* in *Butlletí Filosofia* 3/18 - n. 128-129. Barcelona: Grup IREF
- ZAMBRANO, M. (1939) *Filosofía y poesía*. Ciudad de México: Efe

Un monstruo viene a verme. Una interpretación desde la filosofía

Adriana Chalela⁽¹⁾

adrianachalela@gmail.com

Las historias son criaturas salvajes —dijo el monstruo—.
Cuando las sueltas, ¿quién sabe los desastres que pueden causar?.

Patrick Ness

I.

"Conor estaba despierto cuando el monstruo llegó" (Ness, 2012: 2). Así da inicio esta novela que se trata acerca de un adolescente y de la estrecha relación que tiene con su madre, enferma de cáncer. Hace tiempo que tiene una pesadilla recurrente en la que unas manos escapan de las suyas. Una de esas noches descubre que el enorme árbol de tejo que se yergue en la colina que está frente a su casa se ha transformado en un monstruo y, arrancando sus raíces del suelo, camina hacia él.

El chico le pregunta quién es, a lo que el Tejo responde que a lo largo del tiempo ha encarnado a figuras distintas, entre las que nombra a Cernunnos. Hace hincapié en que sólo se echa a andar por asuntos de vida o muerte. Enseguida le anticipa que vendrá en las noches sucesivas para narrarle tres historias.

La cuarta historia, le advierte, deberá narrarla él, pero no será una historia cualquiera, sino una verdad: su verdad, una que lo llena de miedo (Ness, 2012).

(1). Adriana Chalela es Lic. en Pedagogía por la Universidad Intercontinental. Ha publicado obras de divulgación así como literarias en diversas editoriales. Actualmente escribe su tesis de maestría en filosofía y crítica de la cultura en la Universidad Intercontinental y es la creadora y facilitadora de diversos talleres de literatura, formación lectora y filosofía con niños y jóvenes (periplos.com.mx).

El monstruo regresa en los días subsiguientes; sin embargo, las historias que narra no le hacen sentido a Conor, le parecen injustas. En una de ellas, un príncipe ambicioso consigue ocupar el trono de su padre a pesar de haber matado a su novia y culpar a su abuelastra. En la segunda, un boticario se rehúsa a sanar a las hijas del párroco después de que este le prohibiera extraer la medicina de un viejo tejo, y quien recibe una reprimenda es el doliente párroco. En la tercera, un hombre invisible se siente aún más sólo cuando por fin puede ser visto.

En ese tiempo ocurre una serie de sucesos relevantes a través de los cuales vemos que, además de ser hostigado en la escuela, no tiene una buena relación ni con su abuela ni con su padre ausente, por lo que está lidiando con la situación él solo. Poco después, su madre acepta una alternativa de tratamiento con un medicamento nuevo hecho a partir de la corteza de tejo. El tratamiento no da resultado y ella entra en agonía. Esa misma tarde, después de estar con su madre, el chico sale y va a la colina en donde se yergue el Tejo. A patadas lo despierta y le exige que salve a su

madre; el árbol lo levanta con una de sus manos leñosas y le responde que no ha venido a salvar a su madre, sino a él, y le recuerda que ha llegado su turno, deberá contar su historia. Súbitamente, Conor se ve en medio de la pesadilla. Su madre está al borde de un precipicio, a punto de caer. Él la sostiene, haciendo grandes esfuerzos mientras que el Tejo lo presiona para que confiese.

II.

La historia que aquí nos ocupa es una de iniciación y expiación. De iniciación, porque presenta el momento en que el protagonista se enfrenta por vez primera con la experiencia más radical en la vida de cualquier ser humano: la muerte. De expiación, porque en su deseo de negar la dolorosa realidad a la que se ve enfrentado, el chico opta por aquello que le brinda una oportunidad de liberarse de tan pesada carga, y eso lo llena de culpa. Son numerosos y variados los temas que podría abordar en este desciframiento de la novela. Elegí los que, desde mi perspectiva, mejor develan el corazón de la historia: la muerte, la culpa y el poder de los mitos como mediadores en busca de sentido.

Saber que hemos de morir es una de las realidades más complejas y, probablemente, la que más emociones y recursos moviliza. Como acontecimiento óntico, la muerte significa dejar de existir, pero la muerte para los seres humanos es más que un incidente, es un fenómeno que puede comprenderse de forma existencial. El abordaje ontológico nos muestra que se trata de la relación que guardamos con la muerte mientras vivimos. Establecemos con el mundo una relación afectiva a través de templos de ánimo, entre ellos, la angustia, derivada de la finitud y de todo aquello que es indisponible para el hombre, especialmente la omnipresente posibilidad de la muerte. Por otro lado, ésta constituye el telón de fondo sobre el cual las demás posibilidades se configuran y resaltan; gracias a ello, estamos también vueltos hacia la vida (Heidegger, 2016). Para Ricoeur, la vulnerabilidad del hombre al mal moral es una desproporción constitutiva entre infinitud y finitud y da entrada al mal y a la culpa. Por ello es necesario contemplar la realidad del hombre en toda su amplitud, así como su expresividad a través de



Saber que hemos de morir es una de las realidades más complejas y, probablemente, la que más emociones y recursos moviliza.

creaciones simbólicas y lingüísticas como manifestación de un modo de ser (Agís Villaverde, 2003).

Nacemos, vivimos y morimos, y lo hacemos culturalmente, esto es, por mediación de lo simbólico. La capacidad simbólica es una cualidad humana que permite abstraer propiedades y adjudicar un conjunto de rasgos (reales y/o irreales) a las cosas. Es también la que hace posible al hombre comprender, dialogar y generar interpretaciones que lo orientan y guían su apertura al mundo. Para Dilthey, es a través del símbolo que el espíritu deviene sentido y significado; y ese espíritu no es ni una sustancia ni un sujeto, sino una actividad que se consolida en obras, pues las formas simbólicas son funciones y energías creadoras,

múltiples y heterogéneas (Dilthey, 1956). En cada una de estas experiencias hallamos una puerta a la comprensión y la interpretación del mundo. Los símbolos permiten que la apariencia literal se convierta en transparencia de otro mundo, y es precisamente en esto en lo que consiste la iniciación del ser humano, en su acceso a otra esfera existencial, experiencial, una que hace posible compensar sus deficiencias, ir tras sus deseos, hacer presente lo ausente, discernir el bien y reconciliarse consigo mismo, con la naturaleza y con los otros (Duch, 2004).

Dentro del vasto universo de los símbolos están los mitos. Un orden mitológico es un lenguaje que expresa algo fundamental sobre nuestra humanidad y que comunica las dimensiones más profundas de nuestra vida espiritual y esa capa de conciencia relativamente delgada que gobierna nuestra existencia cotidiana. Los mitos nos brindan un medio a través del cual comprender y canalizar las experiencias de nuestro vivir (Campbell, 2014).

Comprender un texto es proyectarlo en una dirección a partir de los

prejuicios de nuestra tradición y de la propia tradición a la que pertenece el texto, así, la interpretación es una búsqueda constante de sentido, y por medio de esta vía supone un encuentro con el ser, dicho de otro modo, con la necesidad de desvelar el sentido del ser (Gadamer, 1999).

III.

El Tejo dice encarnar a Cernunnos, uno de los dioses Celtas al cual se le atribuía el don de la fertilidad y la regeneración (Carden, 2005). Quién mejor para asistir a un doliente que un ser mitológico cuya jurisdicción traspasa los límites entre la vida y la muerte. Así, parte de la tradición mitológica del protagonista se configura como estructura de acogida, de nicho nutricional que le antecede, que está ahí para acompañarlo a superar el caos y la indefinición, para dar sustento a su búsqueda de sentido, aligerando el peso de las indeterminaciones que lo sumergen en la angustia.

En algún momento Conor duda acerca de si sus encuentros con el monstruo son sueños, a lo que el monstruo replica: “¿Quién dice que no

es todo lo demás lo que es un sueño?⁽²⁾ (Ness, 2012: 40). Al hacerle ese planteamiento, el monstruo muestra a Conor algo fundamental: que él existe, sin importar de qué lado del sueño esté, con lo que la aparente disyuntiva se disuelve. Por otro lado, refuerza la idea de que los límites entre lo real y lo imaginado a menudo se desdibujan. Estamos a merced de nuestros sentidos y de nuestras emociones; de nuestros propios juicios, muchas veces limitantes. A partir de ellos interpretamos nuestra experiencia y le atribuimos significados a los acontecimientos de nuestras vidas; a fin de cuentas, vivimos en un mundo interpretado (Mèlich, 2008).

En un inicio las historias del monstruo no le hacen sentido al chico pues, en ellas, el bien y el mal no parecen claros; pero, una vez matizadas por su narrador, logra advertir en ellas algunos aspectos que lo tocan de manera directa: la necesidad de mentirse a sí mismo, la necesidad de creer y la necesidad de ser visto.

(2). Esta mención recuerda el viejo cuento de Chuang Tzu, filósofo taoísta del s. IV a.C. En una de sus parábolas narra haber soñado que era una mariposa y se pregunta si es Chuang Tzu soñando ser una mariposa o si es una mariposa soñando ser Chuang Tzu.

Afortunadamente para él, el Tejo no ha venido a censurarlo, sino a comprenderlo pues, detrás de su apariencia ruda, hay un ser profundamente compasivo.

“Tienes que decir la verdad” (Ness, 2012: 197), insiste el monstruo. El chico está lidiando no solo con saber que su madre va a morir. También está lidiando con saber que él no va a morir; es decir, no suficientemente pronto, de modo que tendrá que hacerse cargo de la vida sin ella. Para eludir el dolor anhela algo que por un lado lo libera y, por otro, lo llena de culpa. A instancias del Tejo, por fin confiesa. La aceptación lo trae de vuelta a sí mismo, sólo que de una manera más honda, más comprensiva y compasiva. La muerte seguirá ahí, ahora lo sabe, pero lidiar con su dolor y aceptar su verdad lo ha liberado y le ha mostrado en donde reside su verdadera fuerza. Así, por fin Conor está listo para reconocer que todo ese tiempo ha deseado soltar las manos de su madre.

Quiero concluir este escrito expresando el valor que tienen las narraciones en nuestras vidas. En tiempos de la sociedad posmoderna, en donde los grandes relatos han desaparecido y en donde el pensamiento ya no es el fundamento en la búsqueda de un punto de partida trascendental, se requiere un diálogo que permita enlazar y articular múltiples aspectos de la experiencia humana. Para ello hacen falta historias comprometidas que ocupen el lugar de los meta-relatos, así como formas cuidadosas de abordarlos. Los cuentos y las novelas como la que aquí se recoge, son simbólicas en un sentido hondo, de manera que, las emociones que transmite tocan al receptor de una manera sosegada, pero no pasiva, pues, el lector, al apreciar la obra, reconstruye el proceso creador, transformando las pasiones en acción de un modo liberador (Cassirer, 1968). Por eso mi propuesta es que convivamos con historias que nos inviten a pensar y a

sentir, que nos toquen de modo que, al terminar de leerlas, algo profundo en nosotros se haya transformado; que nuestra comprensión del mundo sea más lúcida y nos lleve a vivir de un modo más significativo. Los seres humanos entramos en contacto con nuestra tradición a través de narraciones; con ellas ordenamos las experiencias, construimos nuestra identidad (individual y colectiva) y dotamos al mundo de sentido. Las historias que nos contamos nos permiten transmitir ideas, pero también comprendernos. Por ello es que requerimos de numerosas voces. Es a través de ellas que nos configuramos de manera individual y colectiva.



Bibliografía

- Carden, M.(comp.), (2005). Mitología. Todos los mitos y leyendas del mundo. Barcelona, RBA libros. 528 p.
- Campbell, J., (2017). Las máscaras del Dios. Girona, Atlanta. 695 p.
- Cultura práctica. Filósofos. Paul Ricoeur. Una aproximación a Paul Ricoeur. El símbolo y la metáfora viva. Begué, Cassirer, E., (1968). Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura. Ciudad de México, Fondo de cultura Económica.
- Dilthey, W., (2014). El mundo histórico. Obras VII. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. electrónica.
- Dilthey, W., (2000). Crítica de la razón histórica. Ed. Hans Ulrich Lessing, Ed. Península, Barcelona. Pp 225-231.
- Dilthey, W., (1956). Obras X. Historia de la filosofía. 2ª ed. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica. 221 p.
- Duch, L., (2004). Estaciones del laberinto: ensayos de antropología. Barcelona: Herder,pp. 24-44.
- Duch, L., (1998). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona, Paidós, pp. 13-67
- Fullat, O., (1995). El pasmo de ser hombre. Barcelona, Ariel, 231 p.
- Gadamer, H. G., (1999).“Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica” en: Verdad y Método I. Salamanca, Sígueme, pp. 331- 460.
- Heidegger, M., (2016). Ser y Tiempo. México, Fondo de Cultura Económica. 1ª. Ed electrónica. 524 p.
- Mèlich, J-C., (2008).Antropología narrativa y educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mèlich, J-C., (2013). La ética de la compasión. Barcelona, Herder, 822 p.
- Ness, Patrick., (2012). Un monstruo viene a verme. Barcelona, Penguin Random House, 223 p.

Paisajes emocionales en el diálogo filosófico

Eva Domingo Otero

evadomingo.otero@gmail.com

Pensar es arrancar algo de las entrañas, dice María Zambrano (1939). Me pregunto cuánto permanece oculto en ellas; en la profundidad del océano de nuestro ser. Cuánto aguardando a ser pensado. Es tan honda la intimidad que portamos en esos lugares recónditos, que se esconde incluso de la persona que somos. Siendo nuestra, nos es desconocida. Como esferas de nácar confinadas en una morada de molusco, a la espera de ser descubiertas en el vasto mar.

Pensar es, ante todo, descifrar lo que sentimos, dice Zambrano (1977). De modo que esas perlas deben de estar hechas del sentir más profundo. “De dolor, de sufrimiento, de melancolía, así como de amor...” (2009, Leonarda Rivera). Lo que habita en las entrañas, lo entrañable, se refiere a los afectos. El acto de desentrañarlo nos pide “dejar hablar al corazón” (Zambrano, 1987).

La metáfora de la filósofa malagueña me lleva a evocar los paisajes emocionales en los que me siento envuelta cada vez que soy parte de una comunidad de diálogo filosófico. ¿Qué relación habrá entre la forma en que Zambrano entiende lo que es pensar y esa atmósfera que se crea en cada sesión? ¿Cuánto de lo perceptible en esos paisajes proviene del descenso a los abismos del sentir que ella describe?

Me refiero a esos paisajes efímeros y evanescentes que tú también has paladeado cuando has dialogado. Son subjetivos y cambiantes. Sutiles y pasajeros. Huidizos. Volubles siempre. Permeables a lo que brota de cada miembro del grupo y capaces, a su vez, de convertirse en una fina lluvia que cala y penetra en el interior de las personas. Se van trazando sin interrupción en el tiempo y lugar del diálogo. Lo acompañan de principio a fin.

Paisajes hechos de elementos emocionales que se manifiestan a través de gestos, tonos de voz, miradas... Componentes intangibles que empapan las palabras pronunciadas, llegando a crear significados insospechados. Que hacen hablar, también susurrar y gritar, a los silencios. Aparecen invisibles. Pueden ser para ti hojas que caen melancólicas y para mí alegres risas de un tiempo que aún no ha llegado. O charcos en los que chapotear. Tal vez granos de arena que desordena y manda volar la galerna y te escuecen en los ojos. Su forma precisa depende de interpretaciones particulares.

El cineasta que tuviera que recrearlos en una escena podría recurrir a esos efectos especiales de fantasía que nos hacen visible lo invisible. A la transparencia con la que se representa al fantasma en el cine. O a chispas como de varita mágica que aparecen y se difuminan. De esas texturas tenues parece hecho cada pedazo de los paisajes de los que hablo. Fragmentos que no son otra cosa que emociones. Se van depositando alrededor y, en contacto con las demás, dan lugar a una mezcla

en la que caben infinidad de adjetivos; sinónimos y antónimos al mismo tiempo.

Desde mi experiencia, todo sucede, cada vez, según el mismo proceder. Si bien el resultado es siempre irrepetible y escurridizo como los segundos por los que transita. A cada instante, el paisaje ya no es el que era. Es otra cosa y sigue conteniendo lo anterior, a disposición de quien quiera prendarse de ello.

Así es como pasa. Un grupo de personas accede al lugar en el que dialogará. Diálogo como hogar de lo que somos esencialmente. Escucha. Complicidad. Sinceridad. Saciar, al menos durante un rato, una sed innata. Nutrirnos. Vamos a razonar, a argumentar, a imaginar, a definir, a interpretar, a procurar hallar las mejores respuestas a cuestiones ambiguas y sugerentes. A tratar de vislumbrar pequeñas esquirlas de verdad.

Nos sentamos dibujando un círculo; un espacio vacío que acogerá lo que volquemos en él mediante la palabra. Parece que aún no hay nada. No hemos comenzado la sesión. Pero esa

nada es falsa. Sería un embuste creer que nuestro círculo es aséptico. Antes incluso de que hayamos terminado de sentarnos, mucho antes de que comencemos a hablar, todo se ha llenado de emoción. De la cordialidad del encuentro con personas que se sienten cercanas. Del respeto por la exigencia que conlleva el hecho de filosofar. De expectación. De la aflicción o el malhumor que hoy traemos de casa y de los que no conseguimos desprendernos aún. Del apuro de quien es nuevo en esta comunidad.

El paisaje ha comenzado a

desplegarse alrededor, como si de una escenografía virtual se tratara. Todo está lleno de sentir. Y se inicia la interacción. ¿Qué emociones portan las demás personas? Me detengo en ese suave matiz del saludo de alguien. Una palabra, incluso la más humilde, puede atrapar tu atención y llevarte a un recuerdo. La amalgama de emociones crea los primeros escenarios imaginarios y nos predispone a estar en el diálogo de formas variadas.

Dialogamos ya. Aparecen y se comparten las primeras ideas relevantes.



Ilustración realizada por Julia Milla Piñeiro Instagram: @juliamillapi4

Más emociones en la atmósfera, en la que ahora puedo distinguir un húmedo bosque de troncos cubiertos de musgo, mientras que para ti se asemeja quizá a la boca de un volcán. Añoranza para mí. Turbación para ti. Hay que estar dispuesta a recorrer esos paisajes, mojarse con su lluvia, curtirse a su sol y a su aire, para vivir la intensidad de la experiencia.

Las ideas se enriquecen con aportaciones diversas. Todo sigue transformándose. En el esclarecimiento al que nos entregamos, sucede a veces que los temas se van tornando más y más complejos. Me planteo si es entonces cuando la semilla emocional de los pensamientos nos emerge de un lugar más profundo. Afirmas algo de lo que estás convencida. Te detienes a observar y te haces consciente de que no sabías que pensabas así. Desconocías como propio ese pensamiento que ahora defiendes. De nuevo María Zambrano: "Conocer es acordarse y acordarse es reconocerse (...)" (1939).

¿Vivía ya en ti ese sentir que ahora se ha hecho reflexión, como la perla

dentro de la ostra? ¿Lo acabas de rescatar de un rincón oscuro de tu interior? Puede que haya salido a flote gracias a algo que pende de esa atmósfera exterior y que proviene del interior de otra persona. La reminiscencia que rescata una certeza profunda.

Supongo que hay que bucear muy abajo para arrancar de las entrañas lo que es significativo. Océanos internos con sus cañones y cordilleras submarinas, sus dorsales y fosas abisales... Sentires diversos elevándose desde distintas profundidades para recibir luz.

Dialogando he creído reconocer tantas emociones en las otras personas... Y me he sentido ilusionada, esperanzada, temerosa, incómoda... En ocasiones, también desnuda. Esto último, en términos emocionales, podría equivaler a vulnerable. O a pudorosa, por la vulnerabilidad confesa. No sé si tiene que ver con arrancar algo de las entrañas. Pero hay veces en que la vivencia nos retuerce por dentro. Duele. Y sigue doliendo algunos días más.

En medio de los paisajes superpuestos, el encuentro llega a su fin. Como grupo, hemos recorrido ciertos lugares. Como individuos, tomamos cada cual una senda. Nos acompañarán algunos de los elementos nacidos en el tiempo compartido. Hojarasca. El fluir del agua en un arroyo. Cenizas. El adoquinado de una calle por la que nos gustaría caminar. Nos vamos los y las filósofas, auestas cada cual con su paisaje, que irá adquiriendo nuevos matices según nos alejemos. Si la vida nos permite aún un pequeño respiro, intentaremos encajar las piezas de nuestros pensamientos. Corriendo para atrapar a quien somos.

Y en cuestión de segundos, todo se difuminará y se desvanecerá del espacio antes ocupado.

Bibliografía

Rivera, Leonarda (2009). La metáfora de las entrañas en María Zambrano. *Devenires*, revista de Filosofía y Filosofía de la Cultura. Número 21 (2010). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Zambrano, María (1977). *Claros del bosque*. Seix Barral.

Zambrano, María (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial. Recoge textos publicados entre 1933 y 1945 en diversas revistas de España y América.

Zambrano, María (1939). *Filosofía y poesía. Sombras del origen*. Fondo de Cultura Económica México-Madrid-Buenos Aires.

Caerá lo suspendido en el aire y, de inmediato, será barrido. Aquí no ha pasado nada.

Pero, previo a ese final, si el cineasta tuviera que rodar una última escena, veríamos aparecer al poeta de Zambrano.

Se queda allí, solo. Embelesado. Recogiendo los pedazos de emociones que aún cuelgan del vacío. Le gustan más los que provienen de los fondos más profundos del ser. De las entrañas. La ola gigante que trae el seísmo y que parece ira. Un olor a salitre. La amargura de un abandono... Los rescata y se recrea en ellos. Cautivo. Se entrega sin condiciones.

¿Es posible la educación socioemocional en la escuela?⁽¹⁾

Laura Curbelo Varela⁽²⁾

info@nous.uy

Les proponemos una serie de artículos que nos permitan pensar conjuntamente cuáles serían las condiciones de viabilidad de la llamada educación emocional en la escuela, de modo que podamos detenernos a reflexionar sobre qué formación de grado, de posgrado y en servicio necesitamos los maestros para educar emocionalmente. Además, es necesario pensar los qué, los cómo, los por qué y los para qué de estas propuestas educativas, y analizar críticamente qué concepciones de educabilidad, infancias, ética, diálogo e inclusión –entre otras– las subyacen.

Acompañar a nuestros niños en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales requiere promover en nosotros como educadores un fuerte nivel de análisis y un

pensamiento capaz de auto-pensarse y de adquirir cada vez más amplitud y profundidad; por lo tanto, desde nuestro punto de vista, la educación emocional está fuertemente vinculada a la reflexividad sobre las propias prácticas docentes.

Este tipo de propuesta sobre educación emocional implica que nosotros como educadores nos dispongamos a equiparnos con las mismas habilidades que pretendemos potenciar en los más pequeños, involucrándonos del mismo modo que esperamos que niñas y niños lo hagan: en comunidad de diálogo, respetando ciertas reglas, pensando meta-cognitivamente e indagando, ya que uno de los aspectos más importantes a cuidar es la coherencia discurso-pensamiento-acción que ofrecemos

(1). Artículo Publicado en revista Didáctica Primaria. Editorial Camus. Diciembre de 2020

(2). Magíster Prof. Laura Curbelo Varela, Prof. de Filosofía, Máster en Filosofía 3/18 Universidad de Girona, diplomada en Infancias, Educación y Pedagogía Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Maestranda en Educación Universidad de Quilmes/Argentina.

desde nuestro rol.

No estamos diciendo que los docentes debamos ser modelos o ejemplos, estamos sosteniendo la necesidad de ofrecer escucha para enseñar a escuchar y ser escuchados, diálogo para enseñar a dialogar, participación auténtica para enseñar a participar y para acompañar el desarrollo de ciudadanos capaces de ejercer ciudadanías en democracias participativas y deliberativas. Se hace necesario pensar el aula como espacio en el que aprendemos a ser humanos; en ese doble juego que no solo implica enseñar sino también reflexionar sobre ¿qué tipo de educador quiero ser y en qué escuela quiero habitar? –parafraseando a Matthew Lipman en "La Filosofía en el aula" – proponemos ocupar coherentemente nuestro espacio vital desde el ejercicio reflexivo profesional.

Para ejemplificar el concepto anterior, podríamos decir que será relativamente simple para un docente que siempre escucha con atención a sus estudiantes solicitar ser escuchado.

En este caso, no estaríamos pensando

en trabajar la escucha como disciplina, como el clásico "portarse bien", sino que estaríamos considerando la escucha como un valor. Escuchar implica tener la humildad de reconocer en el otro alguien importante, otorgándole a la otredad la posibilidad de todo aprendizaje. Dicho de otro modo, mi posibilidad de aprender está en el otro, porque lo que yo tengo para decir ya lo sé. Entonces, habitar el espacio de la escucha es ver al otro, mirarlo, procurar entenderlo, ser empático con él. Es un valor, es una elección ética que, en la medida en que se comienza a vivir en las aulas, genera la autorregulación de la conducta, ya que el que aprende a escuchar (sea maestro o estudiante) está aprendiendo la experiencia de vivir con el otro de manera cordial, amable, amorosa, cuidadosa.

Siguiendo con el ejemplo de la escucha como postura vital, podríamos profundizar en ello preguntándonos: ¿qué se aprende al escuchar? Se aprenden muchísimas cosas más que lo que el otro tiene para decir. Se aprende, en primer lugar, el ejercicio de la escucha como posición de aprendiz, pero además

se aprende el respeto que la escucha conlleva, se aprende a esperar turno, se aprende –como decíamos– a valorar al otro, se aprende a convivir, se aprende a reconocer las ideas en las palabras del otro, se aprende a descubrir cuándo un contenido verbal tiene un formato lógicamente válido, se aprende a replicar esos formatos válidos y a evitar los errores lógicos, se aprende a escuchar palabras, risas, sonidos, se leen posturas corporales y gestos, se aprende también cuáles son las condiciones óptimas de la escucha y se aprende a intentar generarlas. Se aprende que se escucha mejor cuando se mira al otro y se lo reconoce, se aprende a exigir lo mismo hacia nosotros. Se aprende mucho más que a escuchar, por eso, la escucha empática y atenta es una habilidad que podríamos enmarcar dentro de las macro-habilidades socioemocionales necesarias para la escuela.⁽³⁾

Una clave importante es considerar que estas habilidades no se aprenden ni se adquieren por la mera repetición,

(3). Para clarificar el concepto de aprendizaje que aquí utilizamos, consideramos que hemos aprendido algo cuando estamos en condiciones de replicarlo o usarlo en un contexto entendido como análogo por parte del aprendiente.

ejemplificación o ejercitación. Nuestra planificación y diseño del trabajo en el aula debe involucrar espacios metacognitivos, que guiaremos a través de preguntas abiertas y honestas sobre el reconocimiento y la descripción de la habilidad vivenciada.



Escuchar implica tener la humildad de reconocer en el otro alguien importante, otorgándole a la otredad la posibilidad de todo aprendizaje.

Si continuamos analizando en relación con la habilidad de la escucha atenta y empática, como mencionamos anteriormente, podríamos pensar algunas preguntas capaces de guiar un espacio de diálogo metacognitivo sobre esta habilidad. Estas podrían ser: ¿Escuchamos? ¿Qué es escuchar? ¿Cómo sabemos que estamos siendo escuchados? ¿Qué nos pasa cuando escuchamos de verdad? ¿Qué sentimos cuando escuchamos? ¿Y qué sentimos cuando nos escuchan o no nos escuchan?

¿Qué necesitamos para escuchar mejor? ¿Por qué no escuchamos cuando no escuchamos? Todas estas son preguntas abiertas que no pueden ser respondidas con un sí o con un no; son preguntas honestas porque desconocemos sus respuestas y no están disponibles las opciones "respuesta correcta o respuesta incorrecta".

Al igual que con tantos otros de los saberes que circulan en las aulas, la escucha se aprende sin enseñarla de manera explícita. Se aprende a partir del disfrute que da escuchar, del gozo de la palabra del otro, y del gozo de conocer al otro y lo que el otro sabe. Se aprende cuando la escucha nos hace sentido y el tema nos resulta significativo. Nuestro rol como docentes es, entonces, promover escuchas con sentido, buscando potenciar las actividades y propuestas que les hagan sentido a nuestros niños, para luego poder adentrarlos en otros nuevos sentidos y búsquedas que no imaginan que existen, y así ampliar su universo perceptivo y cognitivo.

Crear entornos que permitan el

desarrollo de habilidades socioemocionales implica rever cuál es nuestra concepción de infancias. Si creemos en las infancias como ciudadanía y trabajamos para su desarrollo, podremos desplegar nosotros mismos la escucha auténtica que esperamos que nuestros estudiantes desarrollen.

Empecemos, entonces, en este primer artículo, pensando las categorías infancias, escucha y ciudadanía como maneras de aproximarnos al trabajo con las habilidades socioemocionales en la escuela.



Crear entornos que permitan el desarrollo de habilidades socioemocionales implica rever cuál es nuestra concepción de infancias.

Podríamos preguntarnos si es posible desarrollar prácticas educativas transformadoras que se dirijan a la concreción de la ciudadanía infantil.

A fines del siglo XX, comenzó un proceso de ampliación del concepto de ciudadanía infantil que tiene diferencias con respecto a otros colectivos excluidos de la ciudadanía, pero es claro que la infancia moderna fue segregada y restringida en su participación en la vida pública. Reconocer esto debería posicionarnos en un lugar de escucha, y de cierta deuda con las infancias en la que nosotros como educadores tendríamos que trabajar, para poder mover la aguja del supuesto desinterés de los niños por aquello que les enseñamos hacia un espacio de preocupación por reconocerles voz activa.

... es necesario problematizar los discursos sobre los derechos y la ciudadanía que al nivel de las políticas públicas excluyen de hecho a grupos marginalizados: ¿bajo qué condiciones y en qué contextos los derechos y la ciudadanía son emancipadores? ¿Qué requisitos son necesarios para que las dimensiones performativas de los derechos permitan a las y los niños agenciarse y posicionarse como sujetos de derechos? ¿En qué contextos o frente a qué problemas, son tratados en efecto como sujetos de derechos? (Llobet, 2011).

La razón de ser de nuestra escuela pasa por el reconocimiento de ese derecho plasmado en la ley y en la Constitución: el niño es el sujeto de derecho de la educación. La paradoja es que se suele pensar que ese sujeto de derecho es una proyección hacia el futuro, no es hoy, es algo que aprende para cuando sea adulto, cuando ingrese a la universidad, al liceo, al mercado laboral, etc., pero no se lo reconoce como tal en la institución escolar. En la escuela –en general– proponemos educar a los niños desde un lugar de disciplinamiento en el que el respeto que se plantea es unidireccional, hacia el adulto. En el otro extremo, nos encontramos cuando tratamos a los niños con cierta compasión considerándolos vulnerables y frágiles. Por lo tanto, una educación que trabaje el costado socioemocional de las personas necesita pensar las infancias lejos de esos dos extremos, reconociendo completamente la condición de seres humanos de los niños, que son personas hoy y que lo seguirán siendo en el futuro.

La propuesta es comenzar a trabajar la educación emocional desde la escucha y reconocer esas infancias ciudadanas, habilitando el

pensamiento crítico, creativo y la participación. Involucrarse de esta manera con este trabajo educativo no es intuitivo y no puede depender de las diversas interpretaciones que cada docente haga de las más variadas emociones, sentimientos, sensaciones; por el contrario, debemos formarnos y evitar que nuestras aulas se transformen en una práctica de terapia psicológica de mala calidad, ya que no estamos preparados para ello. Lo nuestro es educar.

Estos artículos pretenden acercarnos algunos insumos para el fortalecimiento de la práctica docente que nos permitan desarrollar las herramientas y dispositivos necesarios para identificar, conocer y trabajar las habilidades socioemocionales desde un paradigma pedagógico-crítico, desde una propuesta creativa, utilizando el diálogo como método, la comunidad de indagación como ámbito de reflexión, la pregunta como estrategia didáctica y la evaluación como proceso que retroalimente la práctica reflexiva, de modo que podamos saber con exactitud qué habilidades se involucran, cómo planificarlas y valorar si han sido trabajadas adecuadamente para poder volver sobre ellas si es necesario.

¿Qué son las habilidades socioemocionales?

Las habilidades entendidas como herramientas permiten a las personas comprender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales; por tanto, se trata de ser razonables, ejercitando la razonabilidad de modo metódico para poder comprender cómo pensamos, qué sentimos y por qué tenemos esas emociones en nuestra relación con las demás personas.

Aprender a trabajar habilidosamente con las emociones implica ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar inteligencias cada vez más sensibles y sensibilidades cada vez más inteligentes. Es achicar –como se dijo anteriormente– las brechas entre pensamiento, discurso y acción; es comprender el mundo y aprender a vivir en él racional y razonablemente.

Es preciso que los educadores logremos desarrollar nuestra capacidad crítica y creativa para pensarnos a nosotros mismos y a nuestras prácticas, de modo que

educar a los niños para que piensen por sí mismos sea un acto de coherencia y no únicamente la aplicación banal de determinadas estrategias y metodologías de enseñanza. Es por ello que no alcanza con que sepamos cómo trabajar con los aspectos socioemocionales, sino que este trabajo nos exige una búsqueda reflexiva permanente a partir de preguntarnos por qué y para qué hacerlo. Es decir, estamos ubicados en un terreno mucho más pedagógico que didáctico.



Aprender a trabajar habilidosamente con las emociones implica ayudar a nuestros estudiantes a desarrollar inteligencias cada vez más sensibles y sensibilidades cada vez más inteligentes.

Este tipo de trabajo demanda habilitar el ala reflexiva de nuestras prácticas para que podamos transformarlas en prácticas socioemocionales potentes.

El acto educativo que implica trabajar con habilidades socioemocionales específicas –como el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración, la toma de decisiones, la perseverancia, el esfuerzo, etc.– necesita de un trabajo transversal desde la atención, la claridad y el lenguaje emocional correctamente utilizado en cada momento. Este acto envuelve el trabajo educativo con esas habilidades, enmarcándolas en un universo de complejidad e interseccionalidades. Por lo tanto, necesitamos posicionarnos en un espacio en construcción, sin verdades absolutas ni resultados establecidos a priori, que nos permitan tejer redes, establecer vínculos, aprender a pensarnos y a pensar a los demás en un movimiento que requiere complejizaciones, profundizaciones y matices para ampliar el repertorio de nuestro propio universo. Esto supone pensar qué tipo de persona quiero ser y en qué mundo quiero vivir; implica elegir y fundamentar las elecciones realizadas. Para lograrlo, el educador deberá plantearse esas pausas metacognitivas en las que proponemos preguntas para pensar qué pensamos, cómo pensamos y

cómo nos sentimos, y deberá permitir poner en palabras, por ejemplo, cómo se siente cuando uno elige, qué es necesario para poder elegir, quiénes pueden elegir, etc. Esto conlleva un movimiento simultáneo de entrada y salida al propio yo y al propio contexto que el docente realiza junto a sus estudiantes, en una comunidad que investiga y dialoga. Trabajar en comunidad de diálogo propicia el desarrollo de las habilidades sociales, pone a los maestros y pondrá a los niños en contacto con otras personas, con las que podrá intercambiar fluidamente para comprender sus ideas y ampliar las propias. La comunidad, a su vez, debe ser capaz de manejar algunos valores, habilidades y actitudes que son explícitamente fomentados.

Desarrollar el pensar no es solo desarrollar ideas, es persensar, o sea, percibir, sentir, y pensar en un mismo movimiento del pensamiento; implica desarrollar autónomamente algunas habilidades específicas que se apoyan en ciertos valores éticos y se manifiestan a partir de determinadas actitudes.

Educar la razonabilidad. Inteligencias cada vez más sensibles y sensibilidades cada vez más inteligentes

Pensar, todos pensamos, por lo tanto, desde nuestro rol docente no enseñamos a pensar, sino que acompañamos a nuestros estudiantes en el desarrollo de su pensamiento autónomo, procurando que adquieran cada vez más potencia en cuanto a las dimensiones crítica, creativa y ética del pensar.

En "La Filosofía en el aula" Matthew Lipman explica que para poder ayudar a los estudiantes a expresar sus ideas y para que puedan pensar de modo autónomo, el trabajo de los educadores debe cumplir con algunas condiciones. Coloca, en primer lugar, la condición de respetar las opiniones de los estudiantes. Es por ello que más arriba en este artículo se hace alusión a que esta condición se cumple si podemos reconocer el rol de agencia ciudadana de las niñas y los niños. Tengan la edad que tengan, podemos afirmar que esta condición se da la mano con la escucha atenta y

empática de la que también hablamos anteriormente. La segunda condición es garantizar la confianza. Tiene que ver con lograr crear un ambiente de bajo riesgo, divertido, en el que sea posible expresar las opiniones sin miedo y libremente, sabiendo que si surge la risa será compartida y como expresión de diversión y nunca de burla. Se puede confiar, es un ambiente en el que se puede disentir, expresar opiniones diversas, cualquier tipo de ideas en tanto sean respetuosas del otro; se puede decir lo que se desee siempre y cuando se argumente, se puede cuestionar todo, incluso el papel del educador, su accionar, sus palabras, y podrán recibirse críticas con imparcialidad. En tercer lugar, coloca la condición de evitar el adoctrinamiento. No es necesario que se llegue a una única opinión, no es necesario el consenso, ni siquiera es necesario que el docente haga un cierre de estos espacios de diálogo que funcione como «lo que debimos haber dicho y no dijimos» o como «el modo correcto y único en que lo debimos haber pensado». En un aula en la que circula el pensar autónomo, puede ocurrir que los docentes no estemos de acuerdo con lo que nuestros estudiantes nos digan

y tendremos que devolver las preguntas al grupo, para que sea el mismo grupo el que pueda construir opinión cuestionando las ideas. Esto es porque nos importa no solo que se sientan libres, sino que efectivamente lo sean, que puedan darse cuenta de qué sienten cuando son libres, cuando sus opiniones son escuchadas, cuando escuchan las de las demás personas y cuando cuestionan de manera respetuosa y son cuestionados de la misma manera. Lo que más importa es que adquieran una fuerte comprensión de cómo piensan mejor y de por qué actúan de la manera que lo hacen, sabiendo qué se siente al razonar de manera efectiva. Por último, Lipman propone como cuarta condición comprometerse con la investigación, de modo que en las aulas se aprenda a pensar, a traducir el pensar y a objetivarlo. Esto significa que nuestras aulas se transforman en comunidades que indagan y que en ese proceso de investigación, en el que debemos situarnos docentes y estudiantes, vayamos donde esta nos conduzca, disfrutando del camino, aprendiendo en el proceso, recuperando saberes, cuestionando otros, estableciendo criterios, formulando hipótesis, contrastando,

comparando, permitiendo que la misma investigación sea el medio para que los estudiantes puedan construir aprendizajes colaborativamente.

Hemos leído hasta el hartazgo que la educación debe promover el desarrollo del pensamiento crítico. Pero ¿qué es ese pensamiento crítico? Es un pensamiento que se basa en argumentos, que establece criterios y que no acepta sin antes haber evaluado la validez de algo; sopesa, mide, evalúa. Entonces, se sustenta en razones y, por eso, su ejercicio nos transforma en personas más razonables. Para Matthew Lipman, es razonable quien es capaz de hacer juicios sólidos, fiables, contextualizados.

La razonabilidad es quizás la característica más importante de la persona educada. Muchos educadores apelan a esta actitud porque conduce al desarrollo de la autonomía del ser racional. Las personas educadas no son simplemente aquellas que han sido instruidas, sino las que piensan bien. Un pensamiento razonable es un pensamiento sabio, prudente; un acto razonable es un acto justo,

moralmente justificable, no solo un acto inteligente que se puede explicar por la razón. ¿Cómo seríamos –se pregunta Ann Margaret Sharp, extensa colaboradora de Lipman– si no pensásemos con cierta lógica? ¿Sin apertura de espíritu? ¿Sin considerar las razones de nuestras opiniones? ¿Seríamos mejores si no fuéramos imparciales? ¿Si fuésemos inconsistentes? ¿Si nos comportásemos siempre de manera espontánea, buscando la inmediatez (de Puig, 2018, pág. 35)

Los humanos ya somos racionales, solo la razonabilidad puede transformarnos en personas autónomas, con una vida plena y desarrollada éticamente, más felices. La razonabilidad es la que nos ayudará a humanizarnos.

El orden, la unidad y coherencia de las ideas implica sistematización, y la clarificación implica eludir la confusión, distinguir con claridad. La tendencia a la generalización y a la objetivación, así como intentar superar la subjetividad, son todas características del pensamiento razonable, es decir, rasgos peculiares que podríamos llegar a plantear

como objetivos a corto y mediano plazo de una educación centrada en el desarrollo emocional de las personas.

Las emociones y los sentimientos son esenciales a los humanos, nos permiten vincularnos con las otras personas y con el mundo, intervienen en los procesos identitarios y conforman una dimensión fundamental en nuestras personalidades. Sin embargo, estamos acostumbrados a pensar en las emociones como aquello que nos distrae de un pensamiento razonable. En cambio, superando la vieja dicotomía razón/emoción, algunos pensadores contemporáneos ven las emociones conceptualmente vinculadas al buen pensamiento. Martha Nussbaum (2011) afirma que las emociones son «paisajes del pensamiento» que tienen su parte cognitiva, como la intencionalidad, las creencias, la evaluación y la imaginación. Sostiene, también, que el pensamiento está muy presente en estados como la ira, la aflicción, el amor o el miedo. Se trata, entonces, de considerarnos de manera compleja, como seres complejos, de manera interseccional, como seres



Las emociones y los sentimientos son esenciales a los humanos, nos permiten vincularnos con las otras personas y con el mundo, intervienen en los procesos identitarios y conforman una dimensión fundamental en nuestras personalidades.

intersectados por múltiples secciones de diversa complejidad, y de no desmenuzarnos en simples átomos para entendernos.

Educar desde las emociones implica considerarnos en un tiempo-espacio complejo, como seres complejos, atravesados por las realidades que nos tocan vivir, y es relevante no simplificar para poder entender. Porque al simplificarlos, mentimos. Los intentos simplificadores en

procura de comprensión terminan planteando dicotomías del tipo mente/espíritu, amor/odio, pobreza/riqueza, salud/enfermedad, presencialidad/virtualidad. Y ya sabemos que esas categorías pueden servirnos para aproximarnos a un objeto de estudio, pero para llegar al conocimiento de algo no podemos dejar de complejizar sistemáticamente pensando en red, luego del análisis simplificador inicial.

Pensarnos como seres complejos a la hora de pensar la educación emocional permitirá presentarles a los niños una realidad menos acabada, menos dogmática, más del lado de las preguntas que del lado de las respuestas, más del lado de la incertidumbre que del deber ser, más

multicultural que monolítica, más amplia que cognoscible y abarcable. Volviendo a espiralar las ideas de este artículo, y para responder la pregunta inicial, deberíamos proponer una nueva pregunta que ya no parta de la posibilidad, sino que admita que la eventualidad de la educación emocional podrá concretarse dependiendo de cómo el educador la plantee y qué tan formado esté en este sentido. Es claro que esto no será intuitivo, ni irreflexivo, ni simple. Entonces, la nueva pregunta sería: ¿Cómo hacer factible la educación socioemocional en la escuela? Es por ello que consideramos que es importante analizar las implicancias de la comunidad de diálogo e indagación con la educación emocional.

Bibliografía

- BOSCH, E. (2003). ¿Quién Educa a Quién? Laertes.
- CURBELO, L. (2012). Lluvia de preguntas y títulos utilizados como estrategia didáctica. Revista Crearmundos (10), 80-85.
- CURBELO, L. (2012). Punto de Encuentro, Matthew Lipman, Filosofía para Niños. Revista Quehacer Educativo (111), 20-25.
- CURBELO, L. (2012). Retos Educativos, la formación de los docentes. Revista Utopías (1), 26-29.
- DE PUIG, I. (2018). Aprender a pensar, la práctica de la filosofía en la escuela. Noveduc.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (2002). La estimulación de la inteligencia. Ediciones de la Torre.
- LAGO BORNSTEIN, J. C. (2016). Redescubriendo la comunidad de indagación. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. S. (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. S. (1992). La Filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.
- LLOBET, V. (2011). Las políticas para la Infancia y el enfoque de derechos en América Latina, algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. Fractal. Revista de Psicología, vol. 23, (3), 447-460.
- NUSSBAUM, M. (2001). Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones. Paidós.

La comunidad de diálogo como espacio de factibilidad de la educación socioemocional en la escuela⁽¹⁾

Laura Curbelo Varela
info@nous.uy

En este artículo, que enlaza con el anterior en el que propusimos pensar las posibilidades de la educación emocional en la escuela partiendo de la escucha activa y empática, intento poner en diálogo algunas ideas y autores en torno al papel de la interdisciplinariedad para repensar el rol docente y su vinculación con la educación de las emociones.

La condición globalizada y compleja en la que transcurre la vida humana nos enfrenta a la problemática y a la necesidad educativa de lograr transitar desde un paradigma mecanicista –defensor de verdades absolutas, con una propuesta fragmentada del conocimiento basado en la linealidad, la

especialización y el excesivo racionalismo– hacia una perspectiva holística, integradora y crítica que posibilite el desarrollo de un pensamiento complejo, desde la divergencia y el reconocimiento de la incertidumbre. En este mapa de ideas, se torna necesario redefinir el rol del docente pensándonos de manera compleja e interdisciplinar. Quizá ser un educador de emociones nos interpela para mover nuestros modos frecuentes de actuar pasando de ser un docente reproductor de formatos escolares a un docente productor, problematizador, creativo, consciente de nuestra dimensión como agentes sociales y dispuestos a redefinir nuestra enseñanza. Un docente que pueda concebir la complejidad de los

(1). Artículo publicado en revista Didáctica Primaria (Uruguay) marzo de 2021

procesos educativos y que promueva la investigación como forma de vinculación de los aprendientes con los saberes y los aprendizajes.

En este artículo, proponemos la educación emocional como emergente de unas prácticas educativas reflexivas, dialógicas y en comunidades de indagación. El motor de la idea es la observación de las contradicciones y paradojas que se generan al promover miradas integrales, holísticas y comprensivas en profundidad, respecto de la persistencia de modelos hegemónicos basados en la especialización, la segmentación y la fragmentación de saberes y disciplinas.

Nuestra formación docente carece –en general– de propuestas que vinculen interdisciplina, prácticas educativas, educación emocional, diálogo e indagación. Creemos que una propuesta pedagógica capaz de realizar de manera propositiva esas vinculaciones puede disminuir la brecha existente entre un pensamiento y un discurso que apuntan a la interdisciplinariedad para el desarrollo humano y un diseño institucional que de la mano de los

formatos escolares vigentes reproduce prácticas que fragmentan el conocimiento y, por tanto, no promueve ni contempla la enseñanza y la educación de las emociones, ni la esencia humana como la de un ser en el mundo con una vida compleja y no compartimentada.

El planteo parte de la preocupación acerca de cómo desarrollar una formación docente que se proponga el reto de transformar el pensamiento humano hacia la comprensión del mundo actual de crecientes complejidades e incertidumbres. La educación desempeña un papel preponderante para el desarrollo de procesos que prioricen el respeto y enriquecimiento de todas las dimensiones de la condición humana, incorporando perspectivas multiculturales, enriquecedoras, no simplificadoras, y que habiliten la reflexión sobre qué tipo de educación es transformadora y nos posibilita la construcción y reconfiguración de sociedades más democráticas, en la que los humanos vivamos de manera cada vez más participativa, haciendo uso de inteligencias cada vez más emocionales y emociones cada vez más emocionales y emociones cada

vez más inteligentes.

Un docente que invita a pensar para la investigación y la construcción lo hace desde la pregunta y no desde la respuesta, y se ubica en una perspectiva donde educar es construir conocimiento. Esa construcción debe ser activa, colectiva, crítica, creativa, ética, y debe ir recorriendo el camino hacia donde la propia investigación conduzca. Sin embargo, es claro que no todos los docentes trabajan desde la pregunta, para algunos resulta impensable no ofrecer respuestas temáticas y teóricas a sus estudiantes; incluso creen que el cometido principal de la labor docente es la transmisión cultural de los viejos a los nuevos, y no perciben que este modo de hacer tiene más que ver con sus propias biografías escolares que con una posibilidad de transmitir cultura y que muchas veces implica una posición docente reproductora de los sistemas e instituciones que deseamos combatir. Sucede que se nos hace muy difícil, casi imposible, ubicarnos en un rol de "maestros ignorantes", en el que nuestra enseñanza sea enseñar a investigar, a buscar, a curiosear, que nuestros saberes se vuelquen a acompañar a

los estudiantes a desarrollar sus propios saberes y no a recorrer histórica y secuencialmente una transmisión perpetua e irrespetuosa de las inteligencias que nos toca acompañar a lo largo de nuestro ejercicio docente.

Desarrollar habilidades emocionales desde la docencia nos permitiría estimular aprendizajes en los que la investigación sea la forma de construir conocimientos alejándonos de un formato escolar reproductor de saberes en desuso y de modelos societarios que no deseamos reproducir, dando lugar además a la creatividad a través del desarrollo de nuevas, mejores y más ideas entre los integrantes de la comunidad que dialoga a partir de sus focos de interés y de las provocaciones del educador, permitiendo además la circulación de saberes previos que serán trampolines hacia los nuevos saberes y habilidades



**Desarrollar habilidades
emocionales desde la
docencia nos permitiría
estimular aprendizajes**

que se adquieran en el proceso. Pensar la educación desde una propuesta de aulas que investigan implica un posicionamiento ante lo educativo que modifica el paradigma, genera un conflicto, provoca la acción desde las teorías que proponen dar significación, construir, crear, formar en diálogo. Para el educador, ya no se trata de un diálogo solo a la interna de sus aulas, sino que este diálogo interdisciplinar será con autores, colegas, colectivos, integrando varios nodos en su red de vínculos que le permitirán un pensamiento complejo desde la vivencia de la complejidad, Es decir, un diálogo que le dará coherencia ética y un modo de ser docente admitiendo sus ignorancias y dejándolas reposar en el proceso de investigación junto a sus estudiantes.

«¿Cuál es el ideal al que la práctica educativa intenta acercarse? ¿En qué aspectos nos ha defraudado más la educación?». Estas dos preguntas las formuló Lipman en el apartado «¿Qué es estar completamente educado? de La Filosofía en el aula (Lipman, 1992). Suelo plantear estas preguntas al comienzo de mis cursos como recurso para pensar los divorcios existentes entre nuestras propias biografías

escolares y las propuestas programáticas, las definiciones institucionales y los objetivos que intentamos alcanzar. Concebir la educación desde la complejidad permite transformar nuestros objetivos abandonando la idea de un camino y punto de llegada para percibirlos como un modo de estar en red. Detenernos a pensar metacognitivamente sobre cómo fue alcanzado cualquiera de los saberes que poseemos nos permite darnos cuenta de que no hay tal camino, de que no hay tal horizonte a alcanzar. Pensar nuestras redes de interacción nos permite hacernos algo más conscientes de cómo es nuestra red de vínculos, de lenguajes y los modos en los que realizamos nuestras transferencias conceptuales. Pensar la educación desde la interdisciplinariedad es ejercer comprensivamente la multidimensionalidad del pensamiento; implica pensar cómo conocemos, y este ya es un posicionamiento desde la complejidad. El hombre se desarrolla en sociedad, el hombre solo no se humaniza, y pensar es pensar juntos. Entonces, nuestros actos educativos deberían ser espacios en los que

propusiéramos la construcción de comunidades de investigación que posibiliten el desarrollo de las dimensiones crítica, creativa y ética del pensar a través del diálogo, que transformen las aulas en comunidades de indagación en las que el trabajo de las habilidades de pensamiento y las actitudes éticas sea posible, así como el desarrollo creativo de nuevas ideas a partir de propuestas que generen curiosidad e inquieten. La horizontalidad de este ejercicio, la forma de planificación de los encuentros, la forma de relacionamiento con el saber, la forma en que los saberes serán evaluados y para qué serán evaluados implicarán, entonces, un movimiento diferente al habitual.

El sustento teórico de la comunidad de indagación como un contexto de enseñanza apropiado lo encontramos en Charles Peirce, que utiliza por primera vez, a fines del siglo XIX, el concepto de «comunidad de indagación» para el ámbito de la comunidad de científicos. Aquí, la realidad consiste en el acuerdo al que eventualmente llegaría la comunidad científica. Por lo tanto, para Peirce, la verdad está al final del proceso de

investigación, a través de la combinación de los talentos individuales y el compromiso de todos con la autocorrección y con el pensamiento crítico. En consecuencia, la investigación abarca la dimensión epistemológica y la ética a la vez. Posteriormente, John Dewey amplió este concepto al contexto educativo, y a partir de estas ideas Matthew Lipman las sistematizó para que fueran utilizadas en el aula. La comunidad de indagación se construye por parte de un colectivo involucrado en un proceso de investigación que puede ser empírico o conceptual y que pretende la resolución de situaciones problemáticas diversas. Lo novedoso aquí es el acento puesto en el carácter social de la formación del conocimiento, que se entiende surge necesariamente de un contexto social y requiere para su legitimación acuerdos intersubjetivos entre quienes participan del proceso de investigación. Una comunidad de indagación puede pensarse como una configuración que maximiza las oportunidades de comunicación entre los participantes, en donde se construye, se da forma y se modifican recíprocamente las ideas. Estos



Una comunidad de indagación puede pensarse como una configuración que maximiza las oportunidades de comunicación entre los participantes, en donde se construye, se da forma y se modifican recíprocamente las ideas.

participantes, guiados por su interés en el tema, mantienen el centro de atención unificado y siguen la indagación a donde esta los lleve, en vez de errar en direcciones individuales. La comunidad de indagación, al ser propuesta como método de trabajo en el aula, es contenido y a la vez metodología, ya que supone la vivencia de esta última con el propósito consciente y voluntario de la construcción colectiva de sentido. Así visto, el diálogo es dimensionado también como recurso y método, interviene, entonces, desde

lo conceptual, desde lo didáctico, desde lo pedagógico, etc.; es interdisciplinaria puesta en práctica. Esa comunidad de investigación sigue la dirección del argumento e involucra el lenguaje en el sentido de auténtico diálogo, tiene como proceso dialógico una estructura y unas reglas e implica siempre –como decíamos en la nota anterior– una escucha atenta, recíproca y empática del otro en la construcción conjunta de vínculos emocionalmente potentes y sanos.

Una comunidad de indagación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente –como un buque que vira con el viento– aunque su avance parece semejarse al propio pensamiento. Consecuentemente, cuando se internaliza o se interioriza este proyecto por los participantes, estos empiezan a pensar en movimientos que se asemejan a los procedimientos. Empiezan a pensar tal como el proceso del pensamiento (Lipman, 1998, pp. 57-58).

Entonces, esa comunidad que piensa hacia donde el propio pensamiento la lleve, hacia donde la indagación la conduzca, piensa junta desde lo

interdisciplinar. No separa, no divide, no asignaturiza, pone en juego los saberes todos. Los proyecta más allá de los campos disciplinares fragmentarios, piensa en red, desde la vivencia de la complejidad y el entramado de ideas, y piensa cuidadosamente.

Matthew Lipman desarrolla también la idea del pensamiento del cuidado (en realidad, lo plantea como una de las dimensiones del pensar) en la que el cuidado se pone de manifiesto a través de operaciones cognitivas y habilidades del pensar, como son el descubrimiento o creación de relaciones, la búsqueda de alternativas y la selección de posibilidades y la apreciación de diferencias. Incluso la intención cuidadosa de ser claro para que el otro me comprenda, que confiere cuidado al propio pensar y al otro; para ello, se requiere de habilidades emocionales que lindan con la autoestima, los vínculos sanos y las buenas intenciones. De este modo, el papel de las emociones en las dinámicas vitales del ser humano se presenta en el diálogo y perspectiva el rol que es necesario otorgarles a los procesos emocionales en el ejercicio de nuestras prácticas pedagógicas y

en la propia reflexión sobre estas. Se ingresa así en ese doble juego del docente cuidadoso, conocedor y dispuesto en relación con sus propias emociones y, por lo tanto, capaz de acompañar el crecimiento emocional de sus niños y niñas.

Lo «complejo» alude a una comprensión del mundo como realidad o entidad en la que todo está entrelazado, una red, un tejido de finos hilos. El pensamiento complejo es un pensamiento que relaciona, que tiende vínculos, es el complexus, está tejido en conjunto. Por el contrario, el modo de pensar tradicional, que todo lo divide, lo resume, lo simplifica, dividiendo los campos de conocimiento en disciplinas separadas e inconexas. El pensamiento complejo es un modo de religar, de comprender. Implica quitar del aislamiento los objetos del conocimiento, devolviéndolos a su contexto y a la globalidad a la que pertenecen. Pensar complejamente es pensar relacionando y complementando; el objeto y el sujeto de estudio en el pensamiento complejo son el todo y tienen efectos, defectos, dinamismo y estática, sus partes se interrelacionan con el todo y

el todo con las partes dentro de ese entramado.

Habrá que disipar dos ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo. La primera es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad. Por cierto que la complejidad aparece all  donde la simplicidad falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento. Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionales, y finalmente cegadoras de una simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad. La segunda ilusión es la de confundir complejidad con completud (completitud). Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (disyuntor); este aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo que el conocimiento completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una

omnisciencia. Hace suya la frase del filósofo Adorno «la totalidad es la no-verdad». Lo que implica el reconocimiento de incompletitud e incertidumbre. Pero implica también, por principio, el reconocimiento de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe distinguir, pero no aislar, entre sí. Pascal había planteado, correctamente, que todas las cosas «son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y que todas subsisten por un lazo natural e insensible que liga a las más alejadas y a las más diferentes». Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (Morin, 2003, pág. 22).

Llevar la concepción de complejidad al trabajo áulico implica –entre otras cosas– organizar el aula y las maneras de enseñar de manera que se le d  cabida a un pensamiento conmovido por la educación. La cabeza "bien puesta" de un educador es la que podrá desarrollar los planteos de los expertos, de los planes y de los programas; no alcanza ni con la acción sola del maestro en el aula ni con la disposición única de la política educativa.

Es el Desafío de los desafíos que se plantea como la reforma del propio pensamiento, ya que proviene de nuestras mentes y trata de concebir la reforma que necesitamos, todas las reformas han dado vueltas en torno a este problema sin percibir que proceden del tipo de inteligencia que hay que reformar. "La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza" (Morin, 2002, pág. 23).

Por tanto, el problema no reside en abrir las fronteras de las disciplinas, sino en transformar lo que genera esas fronteras, o sea, los principios con los que organizamos el conocimiento. La primera dificultad es que el docente se autoperciba en su calidad de sujeto social y objeto de investigación pasando por el principio sistémico, organizativo, el hologramático, el bucle retroactivo y el bucle recursivo, así como por lo dialógico y los principios de autonomía/dependencia. En este enfoque de la complejidad, los docentes son pensados como sujetos sociales sistémicos en situación de influencia recíproca, con la posibilidad

de crear redes complejas de relaciones sociales e interactuar con su entorno siendo partes indivisibles del este. Lo anterior se logra cuando se toma conciencia de lo que hoy es el conocimiento, como noción compleja que considera el aprendizaje también de manera compleja, no solo como el proceso de adquirir maneras de saber-hacer, sino que se presenta y se piensa como saber adquirir el saber, implica saber aprender, y, por tanto, pensar sobre el propio pensar desde preguntas como, por ejemplo, ¿cómo pienso cuando aprendo? Aprender a adquirir, a organizar y hacer uso de la información es aprender a descubrir las posibles relaciones entre un evento y otro para ser capaz de vincular lo conocido y lo desconocido, construyendo, traduciendo estrategias, dialogando con la incertidumbre.

Es un conocimiento que pasa del entorno al mundo, de lo local a lo global. Vivir en un mundo que reconocemos incierto implica enseñar en ese mundo con autenticidad, sin simplificar la incertidumbre en propuestas educativas que terminan no ajustadas a la realidad y describiendo un mundo simple.

La educación sentimental, las emociones como juicio

Las emociones y sentimientos son componentes básicos de la conducta humana, a través de los cuales nos vinculamos con el mundo y con las demás personas. Configuran nuestra identidad y son esenciales a nuestra personalidad.

Habitualmente, consideramos las emociones como interferencias inoportunas y perturbadoras del juicio y tendemos a asociarlas con la irracionalidad o con el hecho de estar abrumados. Solemos pensar las emociones como distractoras del buen pensamiento, sin embargo, actualmente podemos considerar las emociones como altamente vinculadas con el buen pensar. De Souza, Sharp y Nussbaum, entre otros, sostienen que las emociones son juicios y que cada emoción implica una valoración cognitiva de modo que las presentan como un tipo de actividad del conocimiento. Ann Margaret Sharp apuesta al trabajo de educación de las emociones considerando que estas, como formas de juicio, darán dirección, estructura, y apertura de perspectivas. Es necesario,

entonces, aunar y reconocer el funcionamiento unificado de la experiencia cognitiva y la emocional, y, por lo tanto, se hace necesario acompañar a las niñas y los niños en el desarrollo de habilidades que les permitan identificar y comprender qué sienten cuando sienten tristeza, compasión, amor, alegría, enojo, e intentar también pensar/sentir qué sienten los demás cuando están en presencia de esas emociones. La escuela debe ofrecer espacios para que niños y jóvenes puedan construir ideas conjuntamente, detectar supuestos, anticipar consecuencias, pensar sobre las emociones y practicar la autorreflexión. También debe proponer un trabajo que permita comprender las reacciones emocionales para lograr que ellos mismos se conozcan e identifiquen rasgos de las emociones que les permitan ubicarlas con mayor precisión y manejarlas a la hora de poder encontrar mejores soluciones a sus problemas personales y a los conflictos que pudieran atravesar en su vida escolar, en sus relaciones personales y sociales dentro de ese

primer espacio político-público que habitan. Comprender y fomentar el trabajo con las emociones intensifica el desarrollo del diálogo y potencia y estimula el pensamiento lógico, ético, estético y político.

Desde que Goleman publicó el libro La inteligencia emocional, en 2013, se ha recuperado la noción del ser humano en tanto pasión y sentimientos y no solo como racionalidad; y se le ha otorgado un lugar de importancia a las inteligencias emocionales, pero no se ha profundizado en el desarrollo de criterios pedagógicos de prácticas que permitan una educación emocional. Para ello, es importante no olvidar la necesaria complejidad del fenómeno educativo, del acto educativo, de la institución educativa y de los agentes que intervienen en todos los procesos vinculados a la educación.

Pensar la educación emocional implica pensar lo humano desde una necesaria multidimensionalidad, y cargar de ese significado de multidimensionalidad y de complejidad a nuestras maneras de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, la educación de las emociones no es ni más ni menos que pensar la



La educación de las emociones no es ni más ni menos que pensar la educación de los humanos considerados como un todo complejo que atenderemos guiándolos en el desarrollo de su pensamiento ético, crítico, creativo, con especial dedicación a la dimensión cuidadosa del pensar.

educación de los humanos considerados como un todo complejo que atenderemos guiándolos en el desarrollo de su pensamiento ético, crítico, creativo, con especial dedicación a la dimensión cuidadosa del pensar. O sea que trabajar con la educación emocional es pensarnos y pensar a nuestros estudiantes sin dividirlos para su análisis como si fueran piezas de una máquina o fluidos en un laboratorio.

Somos un todo complejo en una sociedad que es un todo complejo, somos interacción, somos inacabados, asincrónicos, contextuales, somos muchas y muchos y diversos. Por lo tanto, ninguna educación que atienda solo un aspecto, solo un tema, solo una cronología por vez, será una educación que pueda ser llamada emocional.

En el libro *El gobierno de las emociones*, Victoria Camps Cervera señala que estas son los móviles de la acción, pero que esas mismas emociones pueden paralizar. Indica que si bien hay emociones que nos incitan a actuar, también hay otras que nos llevan a escondernos o a huir de la realidad. Claramente, todas las emociones pueden ser útiles y contribuir al bienestar si las personas logran conocerlas, identificarlas y aprender a gobernarlas. La autora sostiene que es posible hacerlo porque las emociones, al igual que otras tantas expresiones humanas, se construyen socialmente (Camps, 2011).

Ese *complexus* emocional que somos se constituye en un recurso que nos permite evaluar, juzgar, medir, considerar y enfocarnos en la toma de

decisiones y de acciones racionales en estados mentales que son complejos, a través de los que reconocemos la importancia para nuestras vidas de aquello que no controlamos totalmente. Estos son importantes para nuestro modo de relacionarnos con el mundo y sus sucesos, ya que nuestro comportamiento no está controlado solo por el pensamiento o por la emoción, sino por los resultados de esa interacción de los dos procesos. Tan es así que Nussbaum (2001) afirma que los procesos cognitivos y emocionales se relacionan porque están unos impregnados de los otros; y afirma que las emociones son «paisajes de pensamiento» que juegan con aspectos, como la intención, la creencia, la evaluación y la imaginación.

¿Educar las emociones?

En este territorio en el que pretendemos vincular educación y emociones, tendríamos que poder responder qué se entiende por ser o estar emocionalmente educados. Si entendemos que es tener control sobre las emociones, poder distinguirlos y reconocer sus características, es claro que las

emociones son educables. Podemos afirmar desde el saber de las neurociencias que el comportamiento humano tiene tres tendencias: la tendencia al pacer, la tendencia al afecto y la solidaridad y la tendencia a la destrucción o agresividad. Definirlas como tendencias implica que no existe predeterminación, sino que son susceptibles de ser aprendidas.

La educación emocional trabaja con habilidades, como el control de los impulsos, la autoconciencia, la perseverancia, la motivación, etc., que resultan un equipamiento humano indispensable para la vida en sociedad y se construyen a partir del diálogo con otros. Son habilidades que tanto estudiantes como docentes construiremos a través de un vínculo de participación activa, creciente, autónoma y genuina que permita, además, la reflexión metacognitiva sobre cómo pensamos y qué pensamos juntos. De este modo, las personas no solo se equipan con habilidades, sino que también son capaces de pensar en ellas de manera que al momento de volver a sentirlas pueden volver a pensarlas y a construir nuevos paisajes del pensar para esas mismas emociones.

Identificar las emociones, aprender a conocernos

Somos capaces de identificar con claridad habilidades cognitivas tales como comparar y contrastar, formular hipótesis, buscar alternativas; pero no nos resulta tan simple poner en palabras nuestra vida emotiva, transferir esa experiencia a la hora de nombrar e identificar nuestras emociones parece mucho más dificultoso. Realizar juicios sobre nuestras emociones, pensar, por ejemplo, si tenemos o no razones suficientes para una respuesta de enojo, iniciar así un proceso que conduce a la autocorrección y a la autorregulación son prácticas que habilitan la construcción positiva de nuestra vida emocional y nos permiten orientar a las niñas y los niños en sus propias construcciones. Estas prácticas reflexivas colaboran también con la construcción de nuestra propia autoestima como imagen de nosotros mismos en tanto personas capaces de pensarse de modo deliberado, haciéndonos conscientes de nuestras capacidades. La autoestima nos permitirá, entonces, intercambiar con otros construyendo desde la seguridad en

nosotros mismos y colocando las críticas en el lugar apropiado en relación con las ideas y no con las personas. También nos posibilitará aceptarnos con defectos y con virtudes y querernos desde un amor propio que nos conceda sabernos imperfectos.

En este sentido, el docente que pueda trabajar emocionalmente su autoestima se encontrará en una relación más humilde con el saber, se considerará posibilitador, reconocerá sus ignorancias y sus saberes, y se constituirá como ejemplo de autoestima en la medida que reconozca no saber todas las respuestas y acepte investigar horizontalmente junto a sus estudiantes. Autovalorándose convoca a sus estudiantes a auto-valorarse, a auto-percibirse, auto-aceptarse positivamente y, por tanto, a ser capaces de sentir ese amor propio del que hablábamos.

La clase es el ámbito donde se organizan relaciones con el saber y es el docente quien a través de su intervención las posibilita. Estas relaciones están acompañadas y condicionadas por relaciones de poder que pautan los vínculos interpersonales y grupales en los escenarios educativos (PEIP, 2008, p.12).

La escuela cumple un rol fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional y particularmente en relación con los vínculos interpersonales de los niños, de los docentes, entre los niños, entre los docentes y entre niños y docentes.

Pensar la clase como una comunidad educativa dialógica es pensarla como un espacio ético de trabajo pedagógico en el que junto a otras personas todas se dan la oportunidad de investigar y construir saberes que no solo circulan, sino que son puestos en cuestión.

Se trata de una comunidad que permite que todos se escuchen, que todos crezcan, que todos se luzcan y que todos se equivoquen, y compartan valores, como el respeto y la empatía. Una comunidad que dialoga es una comunidad que crece en la escucha como valor y permite a sus integrantes expresar sus ideas en un ambiente de bajo riesgo. En una comunidad de diálogo no solo circulan saberes, sino que también circulan emociones, ya que se propende a la construcción de un vínculo afectivo entre los maestros y los niños y niñas, sin olvidar que hay diferentes modalidades de vínculos en



Una comunidad que dialoga es una comunidad que crece en la escucha como valor y permite a sus integrantes expresar sus ideas en un ambiente de bajo riesgo.

el aula y que así como existen los que generan emociones positivas (placenteras, alegres, de confianza) también pueden darse aquellos que generen conflicto (rechazo, angustia, temor, amenaza). En gran medida, es el docente el que cumple el rol de encausar los vínculos de manera que sean generadores de emociones placenteras tendientes a una actitud creadora y que permitan a las personas actuar favorablemente ante las diferentes emociones que se plantean a nivel vincular dentro de todo proceso de aprendizaje.

Toda educación tiene como objetivo enseñar algo a alguien, la enseñanza «... siempre responde a intenciones, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que

alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios» (Davini, 2015. pág. 30). Por tanto, enseñar no es solamente enseñar aspectos vinculados con el desarrollo cognitivo, sino que también se enseñan las habilidades necesarias para el desarrollo personal de las niñas y los niños, otros aspectos vinculados a la estimulación de los aprendizajes, la reflexión, adicionando elementos que potencien el desarrollo personal y la autoestima; o sea que se trata de una educación integral, íntegra e integradora.

Educar es transformar, y para transformar debemos transformarnos, mirar las infancias que acompañamos con ojos de niño y repensarnos desde la posibilidad de asistirlos y colaborar con ellos para transformar el mundo en el que les toca vivir. En ese sentido, se hace necesario que podamos educar en diálogo, de modo que comprendan la necesidad de crecer (en todos los sentidos) junto a otros, con los que dialogan, o sea, otros a los que se les reconoce su propia voz. Partirán (como decíamos en nuestro artículo anterior) de la escucha, pero querrán, además, que esos otros con los que comparten el aula sean



**Educar es transformar, y
para transformar
debemos
transformarnos, mirar
las infancias que
acompañamos con ojos
de niño y repensarnos
desde la posibilidad de
asistirlos y colaborar con
ellos para transformar el
mundo en el que les
toca vivir.**

mejores personas cada día, porque ser mejor junto a otros es querer un mundo mejor para todos. Aprender a leer nuestras emociones no solo nos hace ser más inteligentes y sensibles, sino que nos permite cada día aprender a leerlas mejor, incluso las de las demás personas. Quizá sea ese el camino que la escuela debe recorrer para otorgar sentido a unos aprendizajes que al parecer si no emocionan no serán nada. Pero para que sean algo deberán también ser aprendizajes de la vivencia de la

emoción y permitirnos a estudiantes y docentes poner en palabras, junto a otros, tanto lo que sentimos como lo que pensamos.

Para cerrar el artículo de hoy, convoco a Eulalia Bosch:

Era el pequeño de la familia y no parecía tener ningún interés por crecer. Se dejaba proteger por todos y no quería aceptar el hecho de que tenía que empezar a vivir su vida él solo. En el colegio todo cobraba para él dimensiones inusitadas. Leer y escribir le pesaban como dos losas que le complicaban extraordinariamente la vida cotidiana. No le faltaban las habilidades necesarias para aprender, pero era como si intuyera que el aprendizaje de las letras no era más que un primer paso hacia una vida cada vez más difícil. El panorama no le atraía en absoluto. A pesar de ello, la tenacidad de los que lo rodeaban hizo que un día, para su propia sorpresa, un texto se iluminara ante sus ojos. ¡Lo supo leer! Aquella misma tarde cuando llegó a la clase de refuerzo que sus padres le habían facilitado, la maestra lo vio entrar radiante. «¿Te das cuenta de que he crecido?», le dijo el niño con sus ojos brillantes y el tono de voz más grave que pudo conseguir (Bosch, 2003).

Bibliografía

- BOSCH, E. (2003). ¿Quién educa a quién? Laertes.
- CAMPS, V. (2011). El gobierno de las emociones. Rainbook.
- DE PUIG, I. (2018). Aprender a pensar, la práctica de la filosofía en la escuela. Noveduc.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2010). Decolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- LAGO BORNSTEIN, J. C. (2016). Redescubriendo la comunidad de indagación. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1992). La filosofía en el aula. Ediciones de la Torre.
- MORIN, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión.
- MORIN, E. (2003). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.
- NUSSBAUM, M. (2001). Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones. Paidós.
- PEIP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. ANEP.
- PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó.

Lo que viene siendo ⁽¹⁾

Adriana Chalela⁽²⁾

adrianachalela@gmail.com

Hace unos días fui a comprarme un par de zapatos. Después de elegir el modelo y el color, le pedí a la encargada que me diera un par del tres y medio. Era tarde, así que no había otros clientes y la chica regresó muy pronto con los zapatos. Como vi que me quedaban chicos, le pregunté si estaba segura de que era la talla que le había pedido, a lo que ella respondió: “Mmm... es la que viene siendo”. Como se trataba de una chica jovial y sonriente, me atreví a decirle en tono de broma: “pues entonces regreso mañana, ya que terminen de ser tres y medio, porque estos -que aventuro serán del tres- me aprietan”.

Comparto esta anécdota por la curiosidad que me da la expresión “lo que viene siendo”, tan de moda en México de un tiempo para acá.

Me pregunto si hubo alguna capacitación masiva -a la que no fui invitada- y en la cual se presentó, se explicó, se le dio la bienvenida y agarró calle esta curiosa frase.

Cuando me encuentro con alguna de mis amigas yo acostumbro a decir: “ahí esta Laura”. “No digo: “ahí está ´la que viene siendo ´ Laura.” Reconozco que no deja de ser poética la imagen de un ser que cruza el umbral siendo nada y, de pronto, así como la orquídea perfumada se desenvuelve al anochecer, ese ente, de forma inesperada, se transforma en Laura. Ahora que, viéndolo desde una perspectiva científica, podría relacionarse con la variable indeterminada en el caso del gato de Shroedinger. ¿Se deberá tal vez a la cualidad cuántica de esta frase que el

(1). Adriana Chalela es Lic. en Pedagogía por la Universidad Intercontinental. Ha publicado obras de divulgación así como literarias en diversas editoriales. Actualmente escribe su tesis de maestría en filosofía y crítica de la cultura en la Universidad Intercontinental y es la creadora y facilitadora de diversos talleres de literatura, formación lectora y filosofía con niños y jóvenes (periplos.com.mx).

famoso gato está "lo que viene siendo"
no muerto?

A lo mejor uno de estos días la frase
será reconocida y -por qué no- hasta
laureada por la Real Academia de la
Lengua. Mientras tanto, y por si acaso
llega ese día, iré practicando la forma
de enseñarla a mis alumnos:

“Un elefante
se columpiaba
sobre "lo que viene siendo"
la tela de una araña...”



Mundos

Compartidos

Jugar a pensar y pensar jugando

Prácticas en el marco del seminario de filosofía lúdica 2021-2022

Cecilia Muciño
amucino@hotmail.com

Kinder Gimnástico Regional
Ciudad Juárez, Chih. México

Luego de un largo tiempo de confinamiento debido al Covid 19, los niños y niñas por fin volvieron al salón de clases. Los educadores nos dispusimos entonces a proponer actividades en donde ellos tuvieran la oportunidad de practicar habilidades de reflexión y diálogo, así como de expresión, socialización y trabajo en equipo; había que compensar por el largo tiempo que estuvieron alejados de su grupo de pares. Ese distanciamiento de las aulas nos hizo dudar en un inicio acerca del desempeño de los niños y las niñas. Sin embargo, muy pronto nos sorprendimos por su habilidad y disposición para explorar los temas que abordamos.

El grupo de trabajo estuvo compuesto por cinco niños y nueve niñas de tres y cuatro años de edad del jardín de niños Centro Educativo Gimnástico

Regional, ubicado en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Las prácticas se llevaron a cabo en el mes de noviembre del 2021.

El primer tema que abordamos fue el del miedo, un tema que, de una forma u otra, estuvo en la mente de chicos y grandes frente a la incertidumbre ocasionada por la pandemia. Atentas a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, planeamos una sesión en la cual ellos pudieran expresar sus temores, darles color, forma, tamaño y... Bueno hacer con esos miedos algo lleno de reflexión, imaginación y creatividad.

¡El mercado de los miedos!

Partiendo de la lectura del cuento ¿Qué ocurre en la oscuridad?, de Angélica Sátiro, inicié la sesión preguntándoles acerca de sus miedos.

¿Tú tienes los mismos miedos que Juanita, la mariquita?

Emilia: A mí me da miedo cuando está oscuro. Entonces, le hablo a mamá y mamá es como Luci La Luciérnaga que me acompaña y entonces el miedo ya no está.

Valerie: A mí, me da miedo que mi papá se convierta en Chucky y mi mamá se convierta en zombi.

Benja: ¡A mí me dan miedo los monstruos!

Aarón: Un fantasma en mi cama y yo peleo contra él.

Entonces, ¿los miedos de cada uno son diferentes?

Sebastián: ¡Sí! Hay muchos miedos.

Aarón: ¡A mí no me asustan los zombis, pero los fantasmas, sí!

Emilia: A mí no me gusta sentir los miedos.

Luego de que cada uno tuviera oportunidad de hablar un poco, les entregué una hoja en blanco, pincel y una charola con acrílicos de colores. La consigna fue que cada uno dibujara ese miedo del que habían hablado.

Emilia: Pero, maestra, ¿Cómo voy a pintar el miedo si me diste muchos colores?

Maestra: ¡Oh! ¿Entonces el miedo es de un color especial?



Emilia: ¡Sí, negro!

Valerie: ¡Yo digo que es rojo!

Benja: ¡Es verde!

Aarón: Debe haber sangre de monstruos.

Vera comenzó trazando un dibujo muy colorido, mientras el resto del grupo discutía sobre el color del miedo. Poco a poco se percataron de que al mezclar algunos colores resultaba uno nuevo. Entonces Delfino gritó sorprendido: “¡Maestra, hice el color del miedo!”

Y es que se dio cuenta de que al combinarlos todos, el resultado era un tono oscuro y feo, tal como la mayoría lo describió, y estuvieron de acuerdo en que el miedo es justo así.

Con emoción, cada uno siguió haciendo sus propias combinaciones de colores y plasmando en la hoja sus temores. Al terminar, hicieron una exposición en la que cada uno comentó acerca de su dibujo.

Emilia: ¡A mí no me gustan los miedos! ¡Quiero que se vayan lejos!

Como a ninguno les gustaba la idea de tener que lidiar con esos miedos, les propuse ¡venderlos! Para ello dispusimos de una caja registradora y los billetes que normalmente usamos para jugar al mercado, sólo que esta vez, en lugar de frutas y verduras, ¡íbamos a comprar y a vender miedos!

¿Venderías tus miedos?

Grecia y Leo: ¡Sí! (gritaron con emoción)

¿A cuánto los venderías?

Grecia: A 3 pesos.

Leo: Yo a 4 pesos.

Marián: Yo no los vendería.

Aarón: Yo tampoco.

Bueno, pero, ¿comprarías unos miedos distintos a los tuyos?



Todos se miraron, intrigados. Al final coincidieron en que ninguno de ellos compraría otro miedo.

Emilia estuvo largo rato dándole vueltas al asunto y concluyó que ella no quería sentir miedos, pero tampoco venderlos, pues no le gustaba la idea de que otros sintieran esos miedos que a ella tanto le asustan.

Afligidos porque la venta de miedos no prosperaba, Emilia, Vera, Valerie y Marian idearon una solución: ¡vender los miedos en otro planeta! Así, ese temor a la oscuridad, a los perros, a los gritos, a las enfermedades y a los ratones estarían muy lejos, en donde no molestaran a nadie. La sola idea de alejar los miedos les hizo sentirse más tranquilos, pues habían encontrado una solución a su problema.

Reflexión

Fue una gran satisfacción ver que, pese a su corta edad y el tiempo que estuvieron ausentes del colegio, los niños tuvieron una participación activa, ordenada y respetuosa. Aportaron ideas, se plantearon nuevas preguntas e hicieron propuestas.

Reconocieron que los miedos de cada uno son distintos, y así también son los modos de lidiar con ellos. Hubo momentos de asombro y reflexión, y estos iban guiando el diálogo y el juego. También se reconocieron capaces de entender que todos podemos sentir miedo alguna vez, y que expresarlo y buscar soluciones juntos, ayuda.

Hoy sabemos que están aprendiendo nuevas formas de participación y colaboración, y respetando las diferencias entre ellos.

¡Yo también quiero un nombre!

El grupo conoce bien a Juanita, la mariquita que hace de las suyas en un colorido jardín. Así que la actividad que comparto a continuación comenzó con la siguiente pregunta:

¿Por qué la mariquita se llama Juanita?

Mateo: ¡Porque es una mariquita!

Sebastián: ¡Porque su mamá le puso así!

Marian: ¡Porque está viva!

Benja: ¡Porque sí!

Vera: ¡Porque es bonito!

Valerie: ¡Porque todos tienen nombre!

(A partir de aquí dudé acerca de hacia dónde dirigir la actividad, pues todas las respuestas me parecían interesantes).

Entonces, ¿tienes que tener un nombre porque estás vivo?

Todos: ¡Pues síiii!

Delfino: Tu mamá te pone nombre para llamarte.

¿Así que todos tienen un nombre? ¿No importa si eres una mariquita o un niño de verdad?

Grecia: ¡Sí, todos!

Emilia: Mi mamá me puso mi nombre desde que estaba en la pancita.

Mateo: Si maestra. La vaca se llama vaca, el grillo se llama grillo...

Eris: ¡Yo me llamo Eris!

Sebastián: Todos tenemos nombre.

Leo: ¡A mí me llamaron Leo Adrián!

Marian: A mí me gusta mi nombre.

Mafe: Yo me llamo Mafe, pero hay otras Mafe.

Delfino: Yo soy un niño y me llamo Delfino.

Aprovechando que los niños y niñas estaban animadas con el tema de los nombres, los invité a participar en un juego con tarjetas en donde, cada una, tenía escrito el nombre de alguno de ellos.

Actividad 1. Encuentra tu nombre

El juego consistía en identificar la tarjeta con su nombre. Al inicio se mostraron intrigados, así que guardaron silencio y observaron con atención mientras iban apareciendo los nombres. Entonces expresaban su sorpresa e iban identificando algunas letras que conocían, si el nombre era corto o largo y las letras que tenían en común.



Actividad 2. Magia de los nombres

En un segundo momento distribuí las tarjetas alrededor del salón de clases y comenzaron a buscar la que tenía su nombre. Después recogí las tarjetas y las repartí al azar, de modo que no les tocara la que llevaba su nombre. Cuidé que algunos no alcanzaran tarjeta; era parte del ejercicio que había planeado. Los comentarios no se hicieron esperar y los niños comentaban

acerca de lo curioso que les resultaba pensar en llamarse diferente, ¡o no llamarse de ningún modo!

¿Y qué pasaría si te llamaras diferente? ¿Qué pasaría si no tuvieras nombre?

Los niños y las niñas se miraron, intrigados.

Emilia: ¡Noooo, a mí me gusta mi nombre! ¡No me lo quiten!

Ivanna: Tu mamá se equivoca si te cambian el nombre.

Marián: Yo también quiero mi nombre.

Gracia: Si me cambias el nombre, mamá no podrá llamarme.

Benjamín: Los papás escogen el nombre de los hijos.

Sebastián: A mí me gusta que me llamen Sebastián.

Eris: ¡No, yo me quiero llamar como yo!

Entonces les pregunté: **¿Y si yo, tu maestra, no tuviera nombre?, ¿Cómo me llamarías?**

Todos: ¡No te podríamos llamar!

Mateo: Te volvería a poner el nombre porque si no, no podría llamarte.

Ivanna: Tu mamá se equivoca si te cambian el nombre.

Mateo: ¡Ya sé! ¡Si no tuvieras nombre te llamaría Maestra mía! Porque eres mi maestra.

Sus comentarios me llenaron de emoción, pues sentí que mi nombre significaba para ellos algo especial.

¿Qué significa mi nombre?

La escuela no es el único lugar en el que se aprende, así que, con ayuda de sus padres los niños investigaron sobre el significado y la historia de sus nombres, y lo compartieron en plenaria, con buena disposición y orden.



Reflexión

Me parece que este ejercicio sirvió para que los niños y las niñas se dieran cuenta de que el nombre de cada uno es importante y que es uno de los aspectos que los distingue. Se identificaron como personas y

también reconocieron las características que los definen, aún si hay otras personas que llevan el mismo nombre. Me di cuenta de que relacionaban nuevos conocimientos con lo que ya sabían, y que con ello iban construyendo aprendizajes.

La interacción social es indispensable en la construcción del conocimiento. Por eso, propiciar la colaboración y los espacios de diálogo y reflexión siempre será fundamental.

Cabe señalar que cada una de estas prácticas se realizó durante un día de trabajo en el aula. Es mi mayor deseo seguir impactando de manera positiva en la vida de los niños y las niñas. La invitación es a poner en práctica actividades que, como estas, permitan retroalimentar nuestra intervención en el aula desde proyectos en los que podemos jugar a pensar y pensar jugando.

Aprendiendo a reconocer la textura emocional del diálogo

Práctica en el marco del primer módulo, jugar a pensar en tiempos de pandemia: miedo, rabia y creatividad, dentro del Seminario formativo de Filosofía Lúdica 2021/2022 impartido por Angélica Sátiro.

Sonia Fernández Bravo

soniafb6@gmail.com

A lo largo del primer trimestre del seminario nos hemos ido enfrentando a diferentes retos, pero en esta ocasión, Angélica nos propuso poner el foco en las diferentes texturas emocionales que van surgiendo cuando las personas se encuentran desde el diálogo filosófico.

Esta experiencia está realizada con un grupo de amigas, son 4 niñas de 8 años llamadas Sara (mi sobrina), Ella, Vera y Amanda que se conocen desde hace un par de años aproximadamente y van al mismo colegio, aunque no todas van a la misma clase.

Para empezar a poner en marcha el diálogo filosófico, elegí la lectura del cuento de Angélica Sátiro llamado "¿A qué dedico mi tiempo?" de la

colección de la Mariquita Juanita, centrándome en la parte del cuento que habla de la rabia.

Pero antes de entrar en el diálogo me parecía imprescindible trabajar el vínculo entre las niñas y yo, ya que esto permite a las personas participantes sentirse mejor y tener mayor predisposición para trabajar juntas, con más seguridad, energía y motivación frente a la actividad.

Durante estas prácticas se producen interacciones entre las participantes y la persona que guía, donde se pueden establecer vínculos más sólidos, fomentar relaciones más compasivas, de aceptación y positivas entre todas.

¿Cómo se puede promover todo esto en estos espacios de diálogo?

Ya que todo esto no surge de manera espontánea en las personas, una de las múltiples posibilidades para trabajarlo que se me ocurren es la de ir incorporando una serie de actividades o dinámicas que puedan fomentar el conocimiento entre las mismas, promover la proximidad, el contacto y la interacción entre ellas reforzando el sentimiento de pertenencia y poniendo en marcha un ambiente más relajado.

Para empezar, hicimos una dinámica de presentación para que las niñas pudieran conocerme mejor a mí y yo a ellas. Después, hicimos una activación para ver a qué les sonaba eso de la filosofía lúdica. Posteriormente, explicamos las normas para los momentos de diálogo. Y, por último, y antes de iniciar la lectura, hicimos otra dinámica para fomentar el conocimiento mutuo.

Transcripción del juego previo a la lectura del cuento y al diálogo

Sonia: Pues... ¿jugamos?

Todas: ¡¡Sí!!



Sonia: Este juego se llama mar o montaña. Entonces lo que vamos a hacer es que yo os voy a dar dos alternativas y vosotras tenéis que colocaros en la pared de la derecha del salón junto a la puerta o en la pared de la izquierda junto a la ventana según vuestras preferencias. Si alguien tiene duda entre qué opción elegir puede quedarse en el centro. Durante el juego podemos preguntarnos por qué hemos elegido un lugar u otro. Lo importante es estar atentas para ver qué cosas nos gustan y qué cosas les gustan a mis compañeras. Ahora os pongo un ejemplo: si yo digo mar (señalo con la mano derecha lugar junto a la puerta) o montaña (señalo el lugar junto a la ventana). ¿Dónde os colocaríais? ¿Alguna duda? (silencio) ¿no? Pues empezamos.

A través de este juego me doy cuenta de cómo se fue preparando el ambiente propicio para que desde lo lúdico pudiéramos entrar al trabajo del diálogo filosófico.

Sonia: Ahora mirad, vamos a hacer una cosa, ¿vale? Vosotras vais a cerrar los ojos y vais a escuchar el fragmento del cuento que he elegido y que yo os voy a contar.

Sara: ¡Y no los podemos abrir!

Vera: ¡Y nos lo imaginamos!

(Sara y Vera lo dicen casi a la vez)

Sonia: No, es mejor cerrar los ojos para poder concentrarse, pensar e imaginar las cosas que yo os voy a ir contando.

Vera: ¿Lo vas a leer?

Sonia: Sí, lo voy a leer.

Vera: Vale, vale, vale...

Sara: ¿No los podemos abrir en ningún momento?

Sonia: A ver los podéis abrir, no pasa nada, el objetivo de tener los ojos cerrados es para que disfrutéis más del cuento y estéis más concentradas.

Sara: O sea que tenemos que estar así. (Pone posición de dormir con los brazos encima de la mesa y la cabeza apoyada contra los brazos).

Sonia: Sí, si tú quieres puedes estar así ¿vale?

Sara: ¡Vale!

(Ella levanta la mano)

Sonia: ¿Dime Ella?

Ella: ¿Para que los imaginemos?

Sonia: ¡Eso es!

Vera: ¿Y nos lo tenemos que imaginar, así como si estuviéramos ahí?

Sonia: Si tú quieres sería genial.

Vera: Claro.

Sonia: Cómo si estuvierais ahí y fuerais los personajes.

Sara: ¿Y luego te lo tenemos que contar?

Sonia: No, no hace falta. Luego os voy a hacer yo unas preguntas a vosotras, ¿sí?

Vera: Vale, vale.

Sonia: Pero antes de las preguntas comprobaremos que todas las personas se hayan enterado del cuento.

Vera: ¿Y luego podemos hacer una obra de teatro?

Sonia: La verdad es que eso estaría muy guay pero hoy...

Sara: ¡Sí!, ¡Sí!, ¡Sí!



Sonia: Es que no sé si nos dará tiempo... Me dejáis pensarlo, ¿vale? Bueno, ¿alguna duda?

Amanda: Que nosotros..., a mí, me resulta muy fácil imaginar las cosas porque yo en el cole cuando cuentan una historia yo no sé por qué, pero me cansa, me duermo y es como si estuviera soñando lo que me están diciendo.

Sonia: ¡Maravilla! Maravilloso me encanta.

Sara: Cuando termines de leer el cuento... Intenta leerlo rápido porque es que yo quiero hacer una obra.

Sonia: Es que no sé si nos va a dar tiempo a todo hoy...

Sara: ¡Una obra cortita al menos!

Sonia: No lo sé... Lo vemos luego, cuando termine el cuento ¿vale?

Vera: Pero para eso tendremos que acabar pronto.

Sonia: Vamos a ver cómo se nos da la tarde y si no podemos la dejamos para la próxima vez.

Sara: Venga empezar en 3, 2, 1... Auu mi nariz (del ímpetu y las ganas de empezar se dio un golpe en la nariz)

Sonia: Venga, el cuento se llama ¿A qué dedico mi tiempo?

Sara: ¿Es de la Margarita?

Sonia: Es de la Mariquita Juanita.

Sara: ¡Bien! ¡Toma! ¡Como lo sabía!

Vera: ¿A qué dedico mi tiempo? Jejeje...

Sara: jejej... ¡Vera que te calles!

Vera: Tú también cállate.

Sonia: Juanita volaba muy deprisa... (Comienzo el cuento)

Comienzo el cuento...

Aquí empiezo el cuento y todas están con los ojos cerrados y tranquilas escuchando, aunque cuando llegan las onomatopeyas les hace gracia y Sara comienza a reír contagiando la risa a las demás. Durante la lectura Sara pregunta por una palabra que no entiende, “conmoción”. Explicamos cuál es su significado y seguimos adelante.

Sonia: Y colorín colorado, este cuento se ha acabado. Y ahora yo os pregunto... ¿Hemos entendido todas bien el cuento?

Vera: Ay... cha cha cha...

Sonia: ¿Qué significa cha cha cha...?

Vera: Bueno... yo sí, yo sí, yo sí...

Amanda: yo sí...

(dice en tono entre duda y como si se despertara)

Sonia: ¿Más o menos está entendido?

Ella: ¡Amanda se ha dormido!

Sara: Y yo casi me duermo.

Sonia: No, estaba con los ojos muy concentrada, ¿no?

Sara: Yo estaba así (dice poniéndose en posición con los brazos encima de la mesa y la cabeza apoyada).

Vera: Tú estabas así moviéndote...

Sonia: Pero yo he sentido que Amanda estaba tranquila, estaba muy concentrada.

Amanda: Si... Es que pensar me cuesta...

Sonia: Claro... Venga pues una vez aclarado este tema, vamos a fijarnos solo en un trocito del cuento. Voy a volver a leerlo y os pido que estéis muy atentas porque es aquí donde nos vamos a fijar, ¿sí?

Juanita volaba muy deprisa...
(Comienzo el trocito del cuento que habla de la rabia)

Todas están con los ojos cerrados y tranquilas escuchando. En cuanto termino se oye la voz de Sara.

Sara: Tía, tía, tía, ¿podemos hacer solo esta hoja de teatro? ¿hoy?

Sonia: A ver...Un momento...

Sara: (Suspiro...) Es que mira, es que me ha dado por, es que me ha dado una idea de hacer lo de la rabia se ha chocado conmigo... Coger algo rojo (asocia la rabia al color rojo) y hacer...

(y lo tira hacia arriba)

Sonia: Vale, tenemos tiempo y lo podemos interpretar, ¿Queréis que lo interpretemos? Vale, pero tenemos que organizarnos súper rápido para que luego después de vuestra interpretación nos dé tiempo al diálogo, ¿sí?

Vera: ¡Venga va!

Sara: ¡Sí, Sí!

En este momento las ayudo a preparar la escena, vemos los papeles que hay y los repartimos al azar para que haya aleatoriedad, puesto que casi todas quieren el papel principal, así que ponemos los nombres en papeles y hacemos el sorteo. Aquí aparece un posible ejemplo de la textura emocional y es que sucede un ejercicio de asertividad maravilloso entre Vera, Amanda y Ella que se intercambian sus papeles hasta que todas se sienten conformes (sin que haya mediación por mi parte).

Sara no interviene aquí porque la suerte estaba de su lado y le tocó la mariquita Juanita. Preparamos el escenario y la escena y la grabamos. A causa de un fallo en la tecnología todo el diálogo que viene a continuación no se me grabó...

Para finalizar la sesión hicimos una evaluación figuro-analógica. Utilizamos una imagen donde se mostraban diferentes muecas hechas con la boca y les hice una pregunta ¿Qué gesto podrías hacer con la boca para evaluar cómo te has sentido durante el diálogo de hoy? Así les dejé un tiempo para que pensaran y cada una puso un gesto que fue fotografiado. Por último, pregunté si alguien quería explicar por qué había utilizado ese gesto o si a alguien le había llamado la atención la cara de alguna compañera.

Como cierre y tras haber reflexionado sobre el proceso vivido, lo primero que debo decir es que más allá de un diálogo siento que lo que sucedió aquí fue una conversación. Ya que, por un lado, una no nace sabiendo dialogar (en el caso de las niñas están aprendiendo esta habilidad) y, por otro lado, tampoco se nace sabiendo guiar un diálogo. Este último es mi caso, ya que siento que aún no manejo muy bien el arte de generar estos espacios a través de preguntas que efectivamente conduzcan a un diálogo como, por ejemplo, ¿Qué te parece eso que dijo...? ¿Hay alguna opinión en contra...? ¿Alguien puede



aclarar o aportar a la idea que dijo...? Cuando dices... ¿qué quieres decir? ¿puedes explicarlo un poco más?, etc.

Existe una batería de preguntas que pueden servir como detonantes para que se produzca más el diálogo y menos la conversación.

En mi caso siento que la sesión estaba planificada de manera cuidadosa y teniendo en cuenta que el foco no estaba puesto en las habilidades de pensamiento sino en la textura emocional. Durante la sesión surgieron inquietudes de las niñas que nos llevaron a romper con el plan establecido para poder escuchar sus motivaciones como fue la de teatralizar. Es aquí donde me doy cuenta de la importancia de planificar para poder improvisar y de la importancia de los tiempos. Es necesario desarrollar ideas con calma, sin prisas y siento que al tener 1,30h de tiempo con ellas pudimos ir con la calma necesaria para dar cabida a sus

ideas. Esto me alerta de que nuestras expectativas como guías del diálogo de lo que queremos que suceda en un espacio como este no tienen por qué verse cumplidas, ya que es de vital importancia escuchar las voces de las infancias.

Como dije anteriormente, si ponemos el foco en lo que está sucediendo más allá del diálogo, podemos apreciar que existe la textura emocional de lo que los cuerpos están expresando a través de las emociones que genera el diálogo. De esta manera creo que hay que tener una atención plena a todas aquellas cosas que las expresiones faciales y los músculos del cuerpo están diciendo. Teniendo en cuenta que sólo un porcentaje muy pequeño de la comunicación que usamos es verbal y un alto porcentaje es no verbal, siento que hay que estar muy atenta a todas las emociones que el cuerpo va poniendo en juego según van sucediendo los estímulos.

La emoción también puede cambiarnos de conducta con el fin de poder adaptarnos al entorno en el que nos encontramos. De ahí puede venir el contagio de las masas, nuestro comportamiento colectivo como pasó en mi práctica:

“Aquí empiezo el cuento y todas están con los ojos cerrados y tranquilas escuchando, aunque cuando llegan las onomatopeyas les hace gracia y Sara comienza a reír contagiando la risa a las demás...”

Otra cosa que sucedió muy curiosa cuando ponemos atención a las emociones, es que Ella en la evaluación puso una cara triste y explicó como algunas de las cosas que se habían dialogado la ponían triste, a pesar de haber estado dialogando sobre la rabia y a pesar de haber participado en el diálogo desde la calma. También me gustaría apuntar con respecto a la textura emocional ¿Qué es lo que sucede si se genera un conflicto durante el diálogo? ¿Se sopesa la importancia o no y se trabaja ese conflicto?

Sara: jejej... ¡Vera que te calles!

Vera: Tú también cállate.

En este caso el conflicto se para ahí y no llega a más, pero imaginemos que se hubieran enfadado o que una persona hiciese burla a la otra...

Durante el diálogo y a través de la pregunta ¿en qué ocasiones hemos sentido rabia? recuerdo con nitidez como Vera explicaba que ella en ocasiones quería coger un cuchillo y

clavárselo a su hermano en la cabeza cuando la volvía loca...

En este momento me pregunto y os pregunto: ¿Qué haríamos aquí como guías de este diálogo? A mí lo único que se me ocurrió fue trasladar al grupo la posibilidad de autorregulación, preguntando al resto de compañeras si alguna quería decirle a Vera que otras cosas podía hacer con la rabia sin que eso perjudicara a otras personas...

En definitiva, para mí, uno de los criterios de éxito de estos diálogos sería el que las personas que pasasen por ellos salieran “esponjadas”, es decir, que las personas aprendan de sus propias ideas y reflexiones y también las modifiquen si fuera necesario escuchando las reflexiones de las demás.

Me parece un gran reto a nivel cognitivo que una persona llegue con una idea y que con los planteamientos que le vaya haciendo el grupo, sea capaz de replantearse los suyos propios. Siento que como personas adultas muchas veces hablamos pensando que tenemos la verdad absoluta en nuestras opiniones y tratamos de adoctrinar a las infancias

estableciendo relaciones de poder, y me parece todo un “arte” el permitir “sentipensar” para facilitar que las personas lleguen a sus propias conclusiones.

El reto de dinamizar una comunidad de diálogo...

Texto escrito a partir de lo trabajado en el Seminario formativo de Filosofía Lúdica 2021/2022 impartido por Angélica Sátiro.

Paula Martín-Lunas Villoria

paula.martinlunas@equipoinide.com

Adentrarse en la Filosofía Lúdica es un reto que trasciende más allá del pensamiento para, reconocer en éste, una amplia gama de posibilidades de expresión y juego. Jugar a pensar y pensar jugando, pero a pesar de poderlo incorporar y ser un espacio de disfrute a nivel personal, siempre se descubre y aumenta su riqueza cuando se realiza dentro de un colectivo.

En este sentido, las Comunidades de Diálogo son el espacio de encuentro entre personas que se abre como un abanico, para nutrirse de la diversidad de pensamientos que, entremezclados como una amalgama de colores, crean paletas únicas de ideas, reflexiones... Anticipar qué es lo que va a pasar es complejo, ya que no se puede predecir qué es lo que sucederá o por dónde derivarán las

ideas y sentires del grupo que conforma esa comunidad.

Para aquellas personas que nos iniciamos en este proceso de saber guiar una Comunidad de Diálogo, la dificultad de dinamizar es un gran reto. Aún realizando un trabajo minucioso de preparación, el desenlace es desconocido y los rumbos que el diálogo tome, inciertos. Por lo tanto, no interferir, facilitar el fluir del pensamiento entre los asistentes y procurar una atmósfera propicia para el diálogo se convierte en todo un arte.

Tras algunas intervenciones realizando Comunidades de Diálogo, y llevando a posteriori ejercicios de metacognición que me orienten a mejorar mi práctica, he podido recoger algunos aspectos que, como propuesta de

intervención, te sugiero a continuación en forma de “tips”. Muchos de ellos no han sido facilitadores, otros sí, pero ambos recorren posibilidades para mejorar nuestras rutas de intervención cuando nos enfrentamos a dinamizar una Comunidad de Diálogo. ¿Te animas a descubrirlos? ¿Coinciden con los tuyos?



Tips que son interesantes para la práctica...

1. Comienza tu sesión ubicando el “por qué” y el “para qué” de esa reunión. Esto ayuda a los/as participantes a centrarse en lo que va a acontecer a continuación.
2. Invierte el tiempo que sea necesario en cada comienzo de un diálogo, no tengas prisa. Es importante que para la gente sea

clarificador el motivo del encuentro, las formas de participar, qué se espera de la participación de cada persona, etc. Esto facilitará naturalidad a la hora de las interacciones.

3. Prepara bien tu sesión y todas las preguntas que quieras problematizar con los asistentes a la Comunidad, esto te ayudará de cara a la improvisación, ya que “será más fácil jugar con aquello que se domina”.

4. Deja tiempo para que los/as participantes puedan pensar en sus respuestas. Las personas, en general, no estamos acostumbradas a los tiempos vacíos de silencio. Sin embargo, no pasa nada si surgen porque también nutren el diálogo.

5. El parafraseo es positivo y refuerza siempre que tenga un sentido y esté contextualizado.

6. Es interesante saber detectar el cansancio entre las personas que participan del diálogo, y contar con un as en la manga que permita “desengrasar”.

7. Facilitar que el diálogo conecte con la vida propia de cada persona es

bueno y significativo. No obstante, el respeto hacia las decisiones de hasta dónde quiere compartir cada participante es algo que tenemos que tener presente, estar abiertos/as a sus respuestas y no forzar si no surge.

8. Recoger ideas y conclusiones de cada persona es ensalzar y poner en valor cada una de las aportaciones, haciendo ver a los/as participantes que su pensamiento es tenido en cuenta e importante.

Tips que no facilitan las Comunidades de Diálogo...

1. Cuando elabores las preguntas de tu guion, recuerda que es solamente el punto de partida, porque es el guion espontáneo del diálogo que surge entre las personas el que debe de prevalecer. No te empeñes en introducir las cuestiones que previamente pensaste, un guion son solamente pistas ante lo incierto.

2. Insistir en las preguntas por encima de la escucha puede hacer que no te enteres de las respuestas. Intenta relajarte y, si no encuentras las respuestas que tu cabeza procesa, no fuerces.



El quiz de la cuestión es que todo el mundo piense y se descoloque para recolocarse de nuevo con pensamientos más ricos, incluida la persona que dinamiza.

3. Lanzar, simultáneamente, durante el diálogo dos preguntas con la misma temática, pero a dos personas distintas no facilita el diálogo, sino más bien la acción de entrevistar.

4. Si sientes que el diálogo ha entrado en un bucle, posiblemente la textura emocional que acompaña a ese momento es la incertidumbre. Esto puede provocar en los/as participantes llamadas de atención que surgen de la necesidad de hacer "algo", lo que puede hacer que el diálogo se vea aún más interferido e incluso, entrecortado. Sin embargo, recuerda en estos momentos que no

es por falta de implicación o participación de los niños o niñas, sino por falta de maestría en la persona que guía.

5. Es interesante que de las aportaciones que nacen del diálogo, la persona que guía no saque conclusiones y las verbalice dentro del grupo. El lenguaje no verbal puede ser también muy significativo e influenciar al grupo de participantes. Debemos intentar que nuestro acompañamiento sea “aséptico” para no condicionar ni generar interpretaciones únicas.

6. Aunque anticipemos en el comienzo que no buscamos la confrontación entre las personas que dialogan, esta situación puede darse. Si sucede, es importante recoger este momento y no pasarlo por alto o restarle importancia. Cualquier aportación, aunque sea desde un desacuerdo mal gestionado es significativa, y seguir hacia adelante con el diálogo no significa que se esté avanzando.

7. Si no se explica la finalidad de la evaluación dentro del diálogo, ésta puede generar confusión e incluso

ansiedad entre las personas que participan de la Comunidad de Diálogo. Es importante explicar el porqué de la evaluación, y clarificar que no hablamos de cuantificar ningún resultado sino de conocer las opiniones, impresiones y sentires del proceso transitado desde un punto de vista cualitativo.

8. Pretender facilitar una alfabetización emocional a los/as participantes, justo en el momento en que se evalúa puede implicar que recojan las ideas sugeridas por la persona que media el diálogo, sin opción de expresarse con sus propias palabras. Esto empobrece el proceso, e impide a los/as participantes aprender a autorregularse. Preguntas abiertas que permitan la expresión de cada persona son más adecuadas, así como aprender previamente a poner palabras a los sentires y emociones.



En busca de la inevitable textura emocional

Práctica en el marco del Seminario de Filosofía Lúdica 2021- 2022,
durante el primer trimestre, dedicado a emociones y pensamiento.

Viviana Figueroa

viviana.figueroa@equipoinide.com

“El daño más grande que la cultura ha generado en la existencia humana ha sido el dar valor de bueno o malo a las emociones. Las emociones no son ni buenas ni malas. El problema surge de nuestra ceguera ante nuestro emocionar, y al no verlas, en el quedar atrapado en ellas. Les decimos a nuestros niños “controlen sus emociones” lo que equivale a decirles: “niéguelas”, y los atrapamos en la ceguera sobre nosotros mismos. Si dijéramos: “mira tú emocionar y actúa consciente de él les abriríamos un espacio reflexivo y los invitaríamos a una libertad responsable”.

Humberto Maturana

Adiferencia de otras prácticas que he llevado a cabo a lo largo de estos dos años de formación, en esta ocasión la propuesta de Angélica Sátiro tenía un matiz diferente, ¿qué texturas emocionales se palpan en el diálogo filosófico? ⁽¹⁾

¿Compartimos?

Siento que compartir las prácticas que estoy llevando a cabo con mi hija Olivia, es una manera de dar a conocer todo lo que está aportando, a nuestra familia, la Filosofía Lúdica en este proceso de aprendizaje. Exponernos, en este sentido, es una decisión muy

razonada por nosotros. Cumple con el propósito de contagiar y de que se pueda comprender, desde la vivencia, el gran reto que conlleva jugar a pensar y pensar jugando en el ámbito familiar, ¿cómo entrenarnos en esta dirección? La tarea es compleja y maravillosa a la vez, es un proceso en movimiento constante que nos está dando la posibilidad de hacernos preguntas abriéndonos las puertas de la imaginación, de la investigación, de la creatividad, del juego...

(1). Para profundizar sobre esta temática puedes leer el artículo Filosofía Lúdica: Una cartografía rizomática de Angélica Sátiro que se encuentra en la pág. 19 de esta revista.

aprendiendo a dialogar en un contexto de respeto y comprensión mutua.

Parece que no siempre el tiempo juega a nuestro favor y muchas veces no nos permite detenernos en una escucha atenta, ¿desde dónde escuchamos a nuestros hijos y a nuestras hijas? Solo pretendo que esta pregunta sea una posibilidad para la reflexión, una invitación a mirarnos, sin exigencias... una pregunta que nos acerque, que nos permita compartir sentires para poder comprendernos, para poder comprender.



¡Manos a la obra!

Y fue así como me centré en detectar el tramado emocional que se iba tejiendo mientras dialogaba con Olivia.

Mi atención, esta vez, no iba a estar puesta en las habilidades de pensamiento si no en el ejercicio de leer entre líneas lo que estaba sucediendo, más allá de las palabras.

Al abordar esta tarea me planteé la siguiente pregunta, ¿qué nos puede aportar el razonamiento analógico para analizar la textura emocional de un diálogo? Y la analogía no se hizo esperar, llegó para abrir el juego: **La textura emocional es como el movimiento de los cuatro elementos de la naturaleza, agua, fuego, aire y tierra.**

Y a partir de aquí se dispararon más preguntas que me fueron colocando en el sentir para pensar: ¿Cómo me siento en el rol de facilitadora?, ¿y en mi rol de mamá facilitadora?, ¿desde qué lugar juego a pensar?, ¿desde qué lugar facilito la problematización en el diálogo?, ¿cómo acompaño para generar un clima propicio para el diálogo?, ¿cómo se encuentra Olivia antes de comenzar a jugar a pensar?, ¿cómo se va sintiendo en el desarrollo del diálogo?, ¿cómo se vincula la textura emocional con el contenido del diálogo?, ¿cuántas miradas se activan mientras dialogamos? ...

Transcripción del diálogo con Olivia

A la hora de realizar la transcripción fue sorprendente observar muchas cuestiones que se me habían escapado por completo en el aquí y ahora del diálogo. El ejercicio de transcripción, intentando recoger no solo las palabras, me ha aportado la luz necesaria para llevar a cabo, con mayor profundidad, el proceso metacognitivo. Han sido muchas las preguntas sobre las que hemos dialogado con Olivia y para esta ocasión he seleccionado algunos fragmentos con el propósito de poder ir descubriendo ese tramado emocional que emerge del diálogo.

La danza de los cuatro elementos de la naturaleza

Movimiento Agua impulsada

Viviana: ¿Qué es lo que te ocurre cuando sientes rabia, ira, enfado, odio? Si es que has sentido alguna vez estas emociones...

Olivia: Tristeza

La primera respuesta de Olivia surgió como un impulso interno, como si la expulsara desde algún lugar de su cuerpo.

Casi no me dejó acabar la pregunta, su respuesta surgió como agua que emerge con fuerza hacia afuera... palabra emocionada...

Movimiento Fuego descontrolado que se calma en la corporeidad de Olivia

Olivia: Porque es como que yo no quiero hacer eso, yo no quiero hacer mal, porque a veces hago mal si siento estas emociones...

Viviana: ¿a qué te refieres con hacer mal?, ¿quieres decir que está mal porque para ti ehh, está mal sentir esa emoción? o ¿dónde ves el mal exactamente?

Olivia: Pues, pues a veces lo que pasa es que yo me pongo muy ehiii (hace un gesto exagerado con todo su cuerpo) y es como que el mal explota.

Aquí formulé demasiadas preguntas de una sola vez, sin permitir el reposo de cada una y me percibí ansiosa. Luego Olivia respondió con toda su corporeidad y después llegaron sus palabras: "es como que el mal explota".



Aquí observé como todo su cuerpo estaba comprometido con lo que estaba diciendo... palabra corporeizada...

Movimiento Aire que da alas al diálogo

Y es aquí cuando conecto con el texto "Filosofía Lúdica: Una Cartografía Rizomática" (Angélica Sátiro) en el que se cita a Marina Garcés (2015):

“Cuando el cuerpo deja de ser reducido a objeto, ya no es posible solamente pensar sobre el cuerpo, sino aprender a pensar desde el cuerpo que somos”.

Movimiento Aire de risas aladas

Viviana: ¿Explota el mal?

Olivia: Sí

Viviana: ¿O explotas tú?

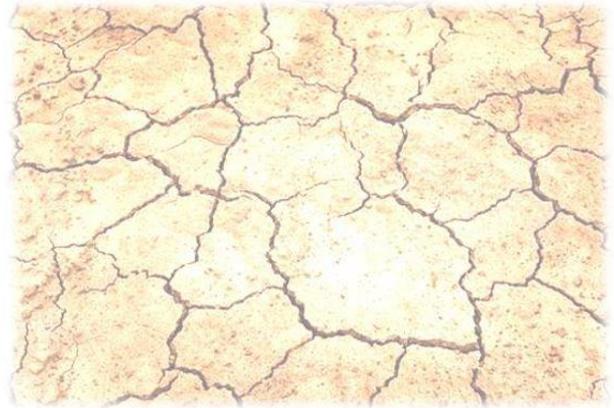
Olivia: mmmmmm, yo creo que las dos cosas, (sonríe)

Olivia: Las two, las two

Viviana: Las dos cosas (Hablamos casi a la vez y nos reímos)

Apareció la sonrisa de Olivia y luego nuestras risas de complicidad. Fue un momento en el que el diálogo respiró, se elevó, la textura emocional ahora se palpó risueña.

Movimiento Tierra seca



Viviana: Las dos cosas y entonces ahí es dónde ves el mal, ¿cuándo explota la rabia?

Olivia: Esteee, sí

Viviana: ¿Y eso es lo que te hace poner triste?

Olivia: Aja

Aquí creo que podría haber aprovechado las risas para seguir tirando del hilo, desde ese lugar, y preguntar, por ejemplo, ¿cómo explota el mal?, ¿me lo puedes explicar con tu cuerpo, sin hablar?, ¿cómo es el mal?, ¿me lo puedes dibujar?, ¿qué textura tiene la rabia?... La tierra que pudo ser fértil se secó.

Movimiento Agua como germen de vida

Viviana: ¿Y la ira?, ¿qué es la ira?, ¿es lo mismo que la rabia?

Olivia: Ira quizá es por una pérdida...

Viviana: ¿Pérdida de qué tipo?

Olivia: De algo, un ser querido, imagínate, Russi (su perro)

Aquí apareció un recuerdo de Olivia, la muerte de la perrita de una amiga, que la conectó con su perro Russi. Su emocionalidad apareció a través de su mirada, su gesto y su tono de voz.

Movimiento Agua de luz

Viviana: ¿Pero tú crees que vas a sentir ira? ¿Eso dices?

Olivia: Quizá ira, sí porque...claro como que... así ...ira ...pues claro, ahí es como que ira, ira, es como que ira, Yoda, en la peli de Start Wars, Yodita este personaje que estoy dibujando dice: El miedo lleva a la ira... entonces Anakin Skywalker, tenía miedo de perder a su madre.

Viviana: ¿Y entonces?

Olivia: Pues entonces yo también tengo miedo de perder a Russi.

Viviana: ¿y entonces crees que ese miedo, según como lo dice Yoda, a ti te va a llevar a la ira?

La acción de dibujar la conectó con la película de Start Wars, con Yoda, con un estado emocional. Mientras dibujaba avanzaba con el relato y pudo desarrollar más su idea, esto permitió que el diálogo se moviera al ritmo del dibujo con todas las pausas necesarias.

¿Qué sucede cuando se facilita un diálogo a partir de una acción, en este caso una acción artística (dibujar)?, ¿cómo sería dialogar bailando?



Movimiento Aguas revueltas

Olivia: Aja...

Viviana: ¿Siempre crees que el miedo lleva a la ira?

Olivia: Yo creo...

Viviana: Piénsalo en ti, en tus cosas, con ejemplos tuyos.

Olivia: Sí, pero yo creo que sí...para mí (asiente con la cabeza).

Viviana: ¿pero tú reconoces haber sentido ira alguna vez o más enfado y rabia?

Olivia: Más enfado y rabia.

En este momento me sentí un poco perdida con la hoja de ruta, apareció la duda con toda su emocionalidad. Finalmente decidí encauzar el diálogo con una pregunta desde lo personal con el propósito de que pudiera comparar.

Movimiento Fuego que se aviva

Viviana: ¿Por qué?, ¿crees que la ira es más grande que el enfado y que la rabia para ti?

Olivia: Para mí sí...

Viviana: ¿Y el odio?

Olivia: Odio, buaaaa, sí (hace un gesto con la cara con mucha expresividad, abriendo los ojos)

Viviana: Buaaa sí, (risas) ¿Qué es buaaa, ¿sí?

Olivia: Como diciendo sí, porque también puedo decir, odio a mi perro, odio a no sé, a Fulanito...

Viviana: ¿Has sentido ese sentimiento alguna vez, de odio?

Olivia: No, yo no...

Nuevamente aparece su gestualidad con mucha expresividad sobre todo en su rostro, con los ojos bien abiertos, en este caso es como si la palabra odio le detonara el gesto, el gesto emocionado que nace con el sonido, "buaaaa".

Movimiento Fuego que enciende la corporeidad

Viviana: ¿A qué huele la rabia Olivia?

Olivia: A huevo quemando

Viviana: A huevo quemado, ¿Cómo es eso, por favor? Cuéntame un poco más, ¿Por qué te viene ese olor?

Olivia: Mira pues, es como que el huevo frito, es como que me gusta, pero...no...el que más huevo me gusta es el huevo cocido... pero a mí me sabe a huevo...

Viviana: ¿Frito?

Olivia: No, el que me tomaba por las mañanas, yo, el de las tostadas...

Viviana: Sí, pero quemado.

Olivia: Y todo quemado, guaggg (acompaña lo que dice con todo el cuerpo haciendo un gesto de asco) es que si me pongo a pensar vomito.

Viviana: O sea que el olor de la rabia te hace vomitar.

Olivia: más o menos

Viviana: Un poco, ¿Sí?

Olivia: Sí

Este fragmento del diálogo está cargado nuevamente de corporeidad, desde su gesto de asco hasta el "si me pongo a pensar vomito". El cuerpo de Olivia acompaña lo que piensa y siente, está comprometido con todo su hacer.



Su analogía me llevó a reflexionar lo siguiente:

Que se te quemara un huevo está en tus manos, es decir, si yo cocino un huevo y me distraigo o me voy de la cocina mientras el huevo se está cocinando es muy probable que se quemara y esto nos puede pasar. Sin embargo, si cuida la cocción, si estoy atenta, concentrada en lo que estoy haciendo, es muy probable que el huevo no se me quemara.

Entonces me pregunto, ¿será que la gestión de la rabia está en nuestras manos?, ¿será que si estoy atenta y no me distraigo puedo anticiparme al estallido de la rabia?...

Durante el confinamiento en la pandemia, fueron muchas las emociones por las que hemos navegado como familia y la rabia fue una de ellas. Cada uno de nosotros la manifestamos y gestionamos de forma diferente y esto permitió que pudiéramos hablar mucho sobre esto y nos dio la oportunidad de poder trabajar en ello y de conocernos más. Siento rabia... y ahora, ¿qué?, ¿qué hago con lo que siento?, ¿dónde lo coloco?, ¿por qué lo siento?, ¿puedo anticiparme al desborde o al estallido de la rabia de alguna manera?, ¿tengo

que guardarme la rabia?, ¿es lo mismo reprimir una emoción que inhibirla? ...

Y a ti, ¿qué te lleva a pensar la analogía de Olivia?

¿Por qué Angélica nos habla de textura emocional en el diálogo filosófico?

Las texturas pueden ser diversas, pueden ser suaves, rugosas, ásperas, lisas...es inevitable sentir las al tocarlas, ¿será entonces que también es inevitable palpar la emoción en el diálogo? Cuando dialogamos suceden muchas cosas simultáneamente, solo hace falta poner atención para ir discerniendo como se va manifestando la emocionalidad, en el rostro, en la mirada, en los gestos... en toda nuestra corporeidad.



La emoción es la principal fuente de los procesos conscientes. No puede haber una transformación de la oscuridad a la luz y de la apatía al movimiento sin emociones.

Carl Gustav Jung

El entrenamiento consiste en afinar cada vez más nuestras miradas a la hora de dialogar. Poner consciencia en lo que va sucediendo mientras nos comunicamos, para caminar hacia un diálogo inclusivo en el que se haga presente el sentir, el pensar, el hacer, el actuar... En este sentido el trabajo personal de conocimiento de uno mismo, la destreza en el manejo de las habilidades de pensamiento y la investigación que se realice en torno a la temática que se va a abordar en el diálogo, entre otras cuestiones, serán indispensables para agudizar todas estas miradas.

Comenzar el primer trimestre del Seminario de Filosofía Lúdica hablando de emociones y pensamiento, nos ha permitido atender a un aspecto clave que se hace presente en el diálogo filosófico, la conexión que existe entre el sentir y el pensar.

Y yo me pregunto: ¿Cuál ha sido tu textura emocional mientras leías esta práctica?



Cartografía del Miedo.

Senti-pensar en Educación Infantil. Práctica en el marco del Seminario de Filosofía Lúdica 2021- 2022, durante el primer trimestre, dedicado a Emociones y Pensamiento.

Julia Montoya Cruz
yulialmeria@gmail.com

El miedo, una emoción difícil de definir, controlar y comprender para la infancia. Sus sentimientos se magnifican y descontrolan haciéndoles incapaces de entenderlos y sobre todo de dominarlos.

¿Qué es el miedo? ¿Son todos los miedos iguales? ¿A qué tienes miedo? ¿Cómo nos sentimos cuando tenemos miedo? ¿Cómo nos afectan esos miedos?

Descubrirlo, identificarlo, dialogar sobre ello y explicar cómo se sienten a partir de él, les ayudará a entenderlo, a conocerse a sí mismos y a ver su relación con el mundo.

Dicha práctica ha sido desarrollada con un grupo de 26 alumnos de 4 años, que debemos contextualizar dada su realidad integrada. La COVID 19 nos ha marcado de muchas formas. A nivel escolar ha perjudicado de diversas maneras y en diversos grados.

Hablamos de un alumnado, donde la mitad ha sido escolarizado en este curso escolar y la otra mitad el anterior, muy movidos y que además integra cinco personas diagnosticadas con diversidad funcional que alteran notablemente la dinámica del aula, dificultando la atención del grupo, sobre todo en momentos de diálogo.

En el mundo diminuto de mis peques, Halloween es una temática controvertida, por una parte, divertida y festiva y, por otra, inquietante porque les despierta ciertos miedos. La manifestación de un miedo común a la oscuridad, las brujas y elementos fantásticos relacionados, fue el detonante para el desarrollo de esta práctica utilizando como herramienta el cuento “¿Qué ocurre en la oscuridad?” de Angélica Sátiro.⁽¹⁾

(1). Sátiro, A. (2017): ¿Qué ocurre en la oscuridad? (2ª Edición). Barcelona: Ed. Octaedro



Se han llevado a cabo diversas sesiones de diálogo en torno al miedo concluyendo con la expresión gráfica de sus miedos vinculados a los derechos de la infancia, más concretamente, el derecho a no ser abandonado que se manifestó como un miedo común en una sesión.

Los tipos de miedo

¿Qué te da miedo?

Para comenzar partimos del relato del cuento y del diálogo posterior repasando detenidamente lo que sucedía en él. El miedo de Juanita y su forma de manifestarlo suscitó el diálogo inicial:

(2). Momo, es un personaje fantástico, escultura de un fantasma o espíritu de una galería de Tokio, que es utilizado en un juego de miedo on-line, que la infancia con hermanos mayores ve a través de pantallas u ordenadores.

...Ojos que podían ser seres mágicos o monstruos <<el momo⁽²⁾>>, pero que provocaban que se quedara paralizada <<quieta como una estatua>> y eso la impedía reaccionar...

-Para sentirse mejor Juanita se cantaba una canción, pero el miedo no se iba y necesitaba a su mamá.

-Las luces que volaban hacia ella le hacían sentir de nuevo miedo porque pensaba que eran monstruos... hasta que descubrió que era su amiga Luci.

Cuando sentimos miedo disminuye nuestra capacidad de racionalizar cualquier situación. Tanto la infancia como los adultos tendemos a fantasear mentalmente sobre lo que está sucediendo. Al recordar el cuento, la infancia lo relató añadiéndole su fantasía y dando alas a su imaginación e interpretando a su manera el mismo.

“Juanita necesitaba a su mamá”

¿Cómo nos sentimos seguros cuando tenemos miedo? ¿un ser querido ayuda a asimilar el miedo?

Luci aparecía en la historia como la amiga que ayudaba a Juanita, pero ellos incluyeron la idea de que Juanita necesitaba a su mamá porque tenía miedo.

Buscando profundizar en sus propios miedos y en cómo nos sentimos cuando los tenemos, les planteo la comparativa entre el miedo de Juanita y nuestros miedos, ayudándoles a identificarlos y expresarlos.



Seño: Juanita tenía miedo al oscuro y vosotros habéis afirmado que también, pero ¿es un miedo al oscuro de la noche u otro miedo diferente?

-Al oscuro, a cuando no hay luz, porque no vemos y nos chocamos.- Porque está muy oscuro, nos chocamos y nos podemos caer.

-Porque hay un juguete y lo pisamos y nos caemos porque no lo vemos.

-Vemos una sombra y nos da miedo.

-Un día mi mamá pisó un bebé en el oscuro porque no lo vio.

-Cuando tengo miedo enciendo una luz, la lámpara, una linterna...

El diálogo se centra en los miedos vinculados o derivados de la oscuridad y en cómo se nos quitan esos miedos provocando dispersión en el grupo.

Queriendo llegar más lejos y buscando retomar el tema inicial, les pregunto de nuevo si tienen otros miedos diferentes además del miedo a la oscuridad y es entonces cuando nace una nueva problemática: la cuestión de lo que es de verdad y lo que es de mentira. Los personajes fantásticos como las brujas y los monstruos dan miedo a la infancia por su falta de racionalidad.

-A mí me dan miedo las brujas.

-Para mí las brujas no existen.

-Los fantasmas y los monstruos.

-Varios: sííí...

- Los zombis.

-¡Las brujas no existen!...

Seño: ¿no existen? Es que yo no lo sé

-A mí no me dan miedo nada porque como no existen.

-(En tono alto y agitada) O "momo" es muy "giande"⁽³⁾. Momo es malo.

Seño: Laura y Anais dicen que las brujas no existen que no te pueden dar miedo, pero a ti te dan miedo porque tú las (interrumpe Laura)

-Laura: Porque ella lo ve en la tele

-Amira: Una peli de brujas, también había una bruja de dibujos, una bruja que come manzanas sucias

-Juanma: En la tele se disfrazan

(3). Es la forma de hablar de una niña de 4 años de edad, que pronuncia mal.

La infancia se muestra dividida en sus afirmaciones, argumentando su veracidad en conocimientos adquiridos culturalmente o influenciados por conocimientos transmitidos por adultos o por medios audiovisuales, pero en su diálogo surgen dudas de si realmente creen lo que afirman al manifestar tener miedo de dichos personajes a los que no consideran reales.

Seño: Los sueños nos dan miedo, ¿son de verdad o de mentira?

-Yo a veces tengo un poco de miedo porque sueño raro.

-Los sueños no son de verdad.

-No, son sueños. Imaginamos algo que no pasa de verdad.

-Yo tengo miedo de brujas en sueños.

-Pero las brujas y los sueños no son de verdad.

-En mi sueño un fantasma se metía en mi cama.

-Nuestra cabeza piensa lo que quiere y a veces los sueños nos dan miedo. Un día soñé que había ojos que eran monstruos y me desperté y el miedo se fue.

-Yo soñé que una calabaza me perseguía y me desperté, pero luego me dormí y había otra calabaza que me daba miedo.

-Había una araña en mi cama...

En el proceso de descubrimiento de nuestros miedos y el contraste de opiniones sobre lo que es “de verdad o de mentira” “lo real o lo falso” nos introducimos en el mundo onírico de “los sueños”. En “los sueños raros y el miedo” de nuevo nacen las dudas y las preguntas...

**¿Son los sueños de verdad?
¿tenemos miedo cuando soñamos?
¿y al despertar? ¿ese miedo desaparece?**

Sin olvidar la relevancia de la problemática surgida sobre la veracidad de nuestros miedos, que retomaremos en otra sesión, el diálogo se desvía hacia los sueños y es, a través de ellos, donde la infancia consigue concretar sus miedos.

-Tenemos miedo a las cosas que no conocemos (que nos dan susto).

-A los ojos de los sueños.

-A las arañas.

-A momo (es feo y tiene los ojos muy grandes).

-A las brujas, a los monstruos (fantasmas y zombis).

-A las abejas.

-A las cucarachas.

-A los lobos.

-A los perros, ...

¿Cómo lo representas?

Una vez definidos nuestros miedos, regresamos al diálogo buscando cómo representarlos y estableciendo relación con el lugar de nuestro cuerpo donde sentimos el miedo. Se acuerda buscarlas en internet y sacar las imágenes para tenerlas de forma física. Al encontrarlas retomamos cuestión de por qué estas cosas nos daban miedo.

La infancia argumentaba sus miedos vinculándolos a lo desconocido, a los sueños “que nuestra cabeza piensa lo que quiere y nos da miedo, pero me despierto y desaparece”, a los bichos “aunque son amigos de Juanita no me gustan me dan miedo sus patas feas, en el oscuro no veo y por eso no me gusta”.

Seño: ¿Qué hizo Juanita cuando tenía miedo? ¿Cómo reaccionó?

-Se quedó paralizada como una estatua.

-Se abrazaba.

-Se cantaba una canción “Roja y redondita...”

-Se fue a ver a su amiga.

-¡Noo!, Luci llegó después y le ayudó y la llevó a dar un paseo.

-Le dijo tranquila y le enseñó las bellezas de la noche...

-Cuando tenemos miedo estamos tristes.

-Sí, nos sentimos mal.

-Me da susto.

Seño: ¿Harías lo mismo que Juanita para no tener miedo? ¿Qué te ayuda cuando tienes miedo? ¿puede desaparecer el miedo?

Cuando tenemos miedo nos sentimos mal, nos ponemos tristes, nos asustamos, nos duele la barriga, la cabeza y el corazón. La infancia reconoce el sentimiento de desasosiego que le provoca el miedo asociándolo a diversas partes de sus cuerpecitos (comparten la sensación de parálisis con Juanita y exponen posibles soluciones para sentirse mejor o ayudar a aminorar esa sensación).

-Enciendo la lamparita de mi cuarto y llamo a mi mamá.

-Me canto la canción de los días de la semana.

-Yo, como Juanita.

-Mi mami viene y me abraza.

Seño: ¿Qué hizo Luci?

-Ayudo a Juanita y la llevó a dar un paseo porque es su amiga.

-Le abrazó.

-Le dio besos.

-Le dijo que no tuviese miedo...

Seño: ¿Qué podemos hacer nosotros cuando un/a amigo/a tiene miedo? Vamos a recordar que Manuela y Pablo tenían miedo a las arañas ¿cómo les ayudaríamos a sentirse mejor?

- Les damos abrazos.
- Les preguntamos qué le pasa.
- Sacamos la araña afuera, a la calle.
- A mí me da miedo la araña.
- Les abrazamos.
- Les preguntamos cómo están...



Los derechos de la infancia se mezclaron en nuestro proceso de investigación. Al dialogar sobre ellos, la infancia manifestó gran interés sobre el derecho a no ser abandonados estableciendo relación con sus miedos.

Para entenderlos, simulamos situaciones en las que nuestros derechos se veían violados, cuando nos adentramos en el derecho a no ser abandonados, lo incluyeron como uno de sus miedos, empatizando con esos niños que pueden sufrirlo.

Nuestras vidas pueden estar vinculadas al miedo a través de las personas que nos rodean, el ser abandonado es un ejemplo claro de ello.

-Yo soñé un día que me despertaba y no había nadie en mi casa y me dio miedo.

-¡Qué miedo! ¿estabas sola muchos días?

-Pero yo llamé a la policía para que me llevara con mi mamá.

-Mi madre si está.

-¿Y si se va la luz?

-¿Sus papás no los querían?

-Yo sí quiero a mi mamá.

-Yo me pongo triste.

Seño: ¿Te pones triste?

-Sí, no quiero que mi mamá se vaya, me da miedo.

-Y a mí.

Seño: No, mami no se irá, pero hay niños y niñas que si les pasa eso.

-Pobrecitos estarán muy tristes y tendrán mucho miedo.

-Varios: ¡Sííí!...



-A mí me duele mi barriga del sueño de momo, entonces yo lloro me duelen los ojos.

-Si me da susto, el miedo está en mi cabeza como las brujas...

¿Dónde lo ubicas?

En la búsqueda de información e imágenes que representarán nuestros miedos, concluimos que los miedos no hacen diferencia en la infancia, da igual ser niño o ser niña, todos sentimos miedo sin diferencia de sexo. Para representarlo nos pareció buena idea utilizar el monigote del inocente como base donde situarlos porque no todos sentíamos el miedo de la misma forma o en el mismo lugar de nuestro cuerpo.

-La araña de mi miedo se me pone en la cabeza.

-A mí el miedo a la oscuridad se me pone en el corazón.

-A mí me ahoga y me duele la garganta.

-Yo me quedo como una estatua cuando veo las cucarachas, mis brazos y mis pies se quedan quietos.

La emoción es la principal fuente de los procesos conscientes. No puede haber una transformación de la oscuridad a la luz y de la apatía al movimiento sin emociones.

Entre todos hicimos un mapa corporal de nuestros miedos, de la parte del cuerpo donde se ubicaban relacionando sensación o reacción de nuestro cuerpo y la imagen del miedo. A algunos les costaba decidir, elegían varias partes de forma simultánea, sin embargo, otros lo tenían muy claro.

Nuestros miedos ¿Se quedarán para siempre? ¿Cómo hacemos que desaparezcan? ¡Hagamos un mundo de colores donde no haya miedos!

En una actividad anterior habíamos estado utilizando hilos y cuando se planteó la pregunta surgieron varias propuestas “pintarlo de colores, ponerle pegatinas de colores y utilizar los hilos, ..., nos gustan los hilos, son divertidos, jugamos con ellos”

-¿Qué pasa si unimos con hilos de colores nuestros miedos?

-Nosotros queremos un mundo de colores donde la infancia no tenga miedo.

-Cuando alguien está triste le damos abrazos y besos y así todos le ayudamos.

-Queremos un mundo de colores donde la infancia no tenga miedo.

La propuesta final fue unir todos sus miedos con hilos de colores. Los hilos del color que cada uno eligió. Los hilos representaban la unión, la unión de nuestros miedos, la unión de nuestros sentimientos, la unión de la infancia para aprender a entender y superar sus miedos 



Desde mi mirada de acompañante... Veo veo, ¿qué ves?

Algunos apuntes sobre el proceso de Cocreación 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.

Viviana Figueroa

viviana.figueroa@equipoinide.com

Acompañar a mi hija Olivia en este proceso de cocreación que ha llevado a cabo junto con la artista Neus Bruguera, ha sido una de las experiencias más preciosas que me ha regalado la vida.

Volver a mirar

Una de las propuestas de Angélica Sático, en el primer trimestre del Seminario de Filosofía Lúdica de este curso 2021- 2022, fue que intentemos observar, en el vídeo que recoge la síntesis de este proceso de cocreación, los aspectos emocionales que surgen y detectar cómo se relacionan con el proceso creativo compartido. Esta tarea me permitió visitar el proceso metacognitivo que había realizado en

su momento y, a partir de algunas reflexiones de mis compañeras del seminario, tuve la oportunidad de repensar y resentir esta experiencia usando como detonante, para esta reflexión, "el miedo", una de las emociones con la que estábamos trabajando en ese momento.

Mirando mis miedos

Mis miedos, en muchas ocasiones, han sido motor de cambio o me han hecho tomar conciencia de determinadas cosas...

Cuando Neus Bruguera nos propuso participar en este proceso se nos plantearon, como familia, muchos interrogantes y algunos de ellos en forma de miedos.

Creo que esos miedos nos permitieron poner especial consciencia y atención en varios aspectos a la hora de tomar la decisión de llevar a cabo esta experiencia.

En primer lugar, compartimos con nuestra hija Olivia la propuesta de Neus y detectamos su grado de motivación. Una vez que comprobamos su alegría ante la idea del proyecto, dialogamos con ella haciéndole saber que esto no iba a conllevar ningún tipo de deber, que la idea era jugar y experimentar y si finalmente decidía asumir la propuesta, el juego se iba a terminar en el momento que ella lo sintiera.

La gran premisa que ha enmarcado todo este proceso de trabajo con Neus fue: “El escenario de trabajo va a ser un laboratorio”, con toda la intención de ir reajustando lo que fuera necesario y teniendo presente, por sobre todas las cosas, el sentir de Olivia.

Este proceso, a mi modo de ver, tenía varios propósitos que se fueron relacionando entre sí generando un diálogo interdependiente: Crear el logotipo de Filosofía Lúdica entre Neus y Olivia (cocreación), intentar

(1). Si queréis saber más sobre esta actividad inspiradora podéis ver este video 

establecer, desde mi rol de acompañante, un acercamiento al diálogo filosófico (jugar a pensar y pensar jugando) y generar desde esa indagación, el material necesario para que Neus pudiera llegar al resultado final (creación del Logotipo).

¿Jugamos en el parque?

El detonante para dialogar con Olivia fue el juego de transformar las letras de Filosofía Lúdica en un parque. Un juego que a ella le resultaba familiar y orgánico porque ya lo había experimentado, con su propio nombre, en una propuesta de actividad⁽¹⁾ que hicimos durante el confinamiento (Pandemia Covid-19) a partir del cuento ¡Quiero un nombre! de Angélica Sátiro. Esto hizo que el proceso comenzara desde un lugar seguro, de confianza y de disfrute para ella. Nuevamente la motivación se hacía presente y colocaba a Olivia en un lugar de mucha predisposición para jugar a pensar.

¡Sí, quiero!... Empieza el juego...

Fase 1

El lenguaje audiovisual fue el primero que utilizamos para registrar lo que Olivia iba generando y la estructura de trabajo se desarrolló de la siguiente manera:

Diálogo exploratorio sin registrar:

Aquí, a modo de calentamiento, dialogaba con Olivia sobre una letra en concreto y aparecían muchos hilos por dónde tirar, la letra ya tenía una historia y se abría un mundo de posibilidades.

Síntesis del diálogo registrado en vídeo:

Posteriormente decidíamos, junto con Olivia, qué es lo que íbamos a registrar en vídeo y cómo. El ejercicio consistía en recoger lo más significativo de las ideas de esa letra para facilitarle a Neus el material con el que ella iba a comenzar el proceso de cocreación.

La espontaneidad se nos fue escapando

A medida que íbamos avanzando, en esa dinámica de trabajo, empecé a detectar que se estaba perdiendo fluidez en el proceso y decidí hacer un stop reflexivo. El registro en lenguaje audiovisual nos estaba aportando expresividad y corporeidad, pero el ejercicio de síntesis que había que hacer con cada letra para recoger en formato vídeo, apuntaba más a un resultado final. Se perdía, en algunos momentos, la espontaneidad. Fue necesario un cambio de registro,

consulté con Angélica, hablé con Neus y con Olivia y finalmente decidimos dejar de registrar en formato vídeo y pasamos al formato audio.

Fase 2

A partir de este momento pasamos al registro de los diálogos sobre cada letra únicamente en formato audio. Esto nos permitió poder grabar al aire libre, en diferentes entornos y sin tantos preparativos técnicos.

En busca de la espontaneidad perdida

En cuanto a mi papel en esta fase, sentí que asumía un rol de escuchadora atenta que pretendía pescar ideas para seguir tirando del hilo en busca de ese diálogo filosófico y también asumí un rol juguetón que se entregaba a jugar con Olivia. Es a partir de este momento dónde empiezan a aparecer, como dice Angélica: más, nuevas y mejores ideas. Incluso algunas letras que se habían bocetado en un primer momento cambiaron de rumbo y se transformaron en otra cosa. El juego fue enriqueciendo ese diálogo entre nosotras y las habilidades de pensamiento estuvieron a su servicio. Si bien fuimos conscientes de que, con el audio íbamos a perder esa

expresión corporal y gestualidad de Olivia, conseguimos ganar más espontaneidad, fluidez y juego que nos permitió abrir el universo de cada letra.

Fase 3

En esta fase incorporamos el dibujo como otro lenguaje de expresión a la hora de dialogar.

El dibujo y el diálogo en reciprocidad

Este formato resultó ser el más enriquecedor. En un primer momento partíamos del dialogo mientras Olivia, al mismo tiempo, iba dibujando a modo de boceto. Posteriormente pasaba a limpio ese boceto y dibujaba la letra con todos sus detalles. Luego, en otros momentos, el proceso partía del dibujo de la letra y se generaba el diálogo a posteriori. Este lenguaje artístico fue abriendo más y más y permitió que el diálogo también fluyera desde el juego y la espontaneidad. Para Olivia el dibujo es un lenguaje con el que suele expresarse y jugar, en este sentido, pude comprobar nuevamente cómo la motivación intrínseca permitió un despliegue mayor del pensamiento.



Imagen 1: La letra "O". El sol que sale cuando lo necesitas. Olivia

Fase 4

Una vez generado el trabajo de cada una de las letras con Olivia la idea era intentar, a través del diálogo, que ella pudiera llegar a crear un logotipo o un acercamiento a un posible logo. Para ello lo primero que hice fue un trabajo de indagación/investigación del concepto logo, compartiendo ejemplos, contraejemplos, intentando que Olivia pudiera comprender qué es un logotipo.



Imagen 2 y 3: La letra "A". a de los abrazos.. La letra "I" girasol que crece hacia abajo. Olivia

Posteriormente realizamos un trabajo de observación de todas las letras que ella dibujó, las colocamos sobre la mesa y es aquí donde le planteé un juego. Inicé el diálogo y le propuse jugar con los diferentes detalles de sus letras, los elementos que se repiten, las variadas formas... y fuimos jugando a coger partes de una y de otra letra, haciendo varios bocetos en papel.

Filu, la mascota del parque



Imagen 4: La mascota del parque de la Filosofía Lúdica. Olivia

Es así como fue apareciendo una especie de personaje que se creó con los diferentes elementos de sus letras. Entonces Olivia me dijo: "Mira mamá, es como una persona de otro planeta, como un extraterrestre y no sé si puede haber un extraterrestre en un parque..." Y yo le compartí: "¿en los parques no suele haber mascotas?"

Entonces Olivia me dijo muy emocionada: "¡Claro!, puede ser la mascota del parque de Filosofía Lúdica". Y entonces le comenté: "Y si es él la mascota del parque de la Filosofía Lúdica, ¿cómo se puede llamar?". Y aquí comenzó el juego con las sílabas de la palabra Filosofía Lúdica hasta que apareció el nombre de FILU.

Fase 5

En esta fase volvimos al formato audiovisual con el único objetivo de sintetizar la idea central de cada una de las letras. En este trabajo no estuvo presente el diálogo filosófico, fue un repaso rápido de cada letra intentando presentarla a modo de título para que Neus pudiera montar el vídeo final del proceso. Para realizar este trabajo repasamos con Olivia cada letra y decidimos cuál iba a ser su presentación-síntesis para posteriormente grabar.



Imágenes 5 y 6: La "F" musical y la "L" cama elástica

Fase 6

La magia de Neus...

En esta fase el diálogo fue entre Neus y todo el material generado por Olivia para cocrear el logotipo de Filosofía Lúdica.



Imágenes 8 y 9: Mascota Filosofía Lúdica de la artista Neus Bruguera junto a Olivia Rousseau. (7años)



Imagen 7: Logotipo Cocreación de la artista Neus Bruguera junto a Olivia Rousseau (7 años)

Algunas valoraciones del proceso

Con respecto a lo que este proceso le ha aportado a Olivia, hablándolo con ella, hemos podido comprobar su enriquecimiento a nivel artístico. Las aportaciones de Neus, en este sentido, han sido detonantes inspiradores por partida doble, es decir, para enriquecer los diálogos con Olivia y para mejorar su técnica de dibujo. Ella dice que después de esta experiencia dibuja mejor.

A nivel emocional ha sido todo un aprendizaje, le ha servido para tomar consciencia de cómo se siente, de cuándo tiene ganas o no de hacer algo, de cuáles son las señales que la llevan a estar motivada, de todo lo que provoca la motivación cuando es intrínseca, le ha servido para poner sus límites y decir "hoy NO quiero jugar" sintiéndose respetada en todo momento.

Mientras se fue desarrollando todo este laboratorio con Neus yo fui asumiendo con Olivia otras prácticas en el marco de la Filosofía Lúdica y pude comprobar una repercusión positiva en su ámbito escolar,

en el que ganó la confianza y seguridad que estaba necesitando para poder afrontar su aprendizaje desde otro lugar. Esta observación se vio también reforzada por sus profesores y profesoras.

Acompañar a Olivia, en todo este proceso, fue una experiencia muy enriquecedora que nos abrió como familia muchos más caminos para seguir explorando: ¿qué papel juega la creatividad en las familias?, ¿qué pueden aportar las infancias en los procesos creativos de los artistas a partir del diálogo filosófico?, ¿qué pueden aportar los artistas a las infancias?...

¡Gracias a mis miedos que me han dado tanto!

Volviendo al detonante de esta reflexión... Y así fue como el miedo, en esta ocasión, fue la señal que activó mi mirada hacia el cuidado de Olivia, un miedo que no me paralizó, un miedo que me estaba pidiendo simplemente poner atención... un miedo que me permitió comprender y nos dio la oportunidad de disfrutar de todo este proceso.⁽²⁾

((2). Si quieres ver una síntesis del proceso de cocreación del Logotipo de Filosofía Lúdica pincha en el siguiente enlace de vídeo 

Mundos

Inspirados

Sentadas

Loida González Mora

loida.gonzalez@hotmail.com

Y había una vez
una mujer sentada,
que apoyaba la cabeza en sus manos
y cruzaba las piernas.

Y había dos veces
dos mujeres sentadas,
que apoyaban sus cabezas
en el hombro de la otra.

Y érase tres veces
tres mujeres,
que sentadas cruzaban sus piernas
a derecha e izquierda
y soltaban su cabeza para liberar sus
manos
y así moverlas
y así hablar
y así callar.

Érase cuatro veces
cuatro mujeres sentadas,
que descruzaron sus piernas y no
dejaron de mirar
de mirarse
y de hablar
de hablarse
y de tocar
de tocarse
y de escuchar
de escucharse.

Y no hubo ninguna vez
que en esa silla
no hubiera una mujer sentada,
sentando el dolor
sentando el cansancio
sentando el amor
sentando el olvido
sentando el odio
sentándose,
sentándose para levantar
levantando la muerte
levantando la vida
levantándose.



Fotografía: "Corazón" hecha por Mario Luis Minguela y publicada en el PoeMario

Así que, prepárate...

Sonia Fernández Bravo- Publicada en PoeMario
soniafb6@gmail.com

Prepárate a morir.

Prepárate a morir para vivir.

Prepárate a morir para vivir cada día.

Prepárate a morir para vivir cada día
de tu efímera existencia,
porque...

al final somos más las aventuras que
nos permitimos vivir
que las que dejamos de experimentar
por miedo.

La vida es como un juego de azar,
no sólo cuentan las cartas que te tocan
sino cuál es tu estrategia para jugar
cada mano...

Ganar o perder depende de ti,
sólo tienes que permitirte jugar...
...hasta el final.



Fotografía: "La flor de la amistad" hecha por Mario Luis Minguela y publicada en el PoeMario



En medio del sentir...

Paula Martín-Lunas Villoria

paula.martinlunas@equipoinide.com

La emoción da un vuelco intenso
cuando integro mis sentidos,
pulsando como latidos
impregnando como incienso.

Imposible es si no pienso,
qué textura guardo dentro,
fruto del recuerdo encuentro
experiencias y sentires,
memorias que hacen que mire,
¿el encuentro de tu centro?



Mundos

Creados

Una apuesta por el cambio metodológico para atender a la diversidad de nuestras aulas y favorecer la inclusión

Irina Rasskin Gutman, Mariana Solari Maccabelli, Paula Martín-Lunas Villoria, Viviana Figueroa y Amanda López de la Iglesia.

info@equipoinide.com

La diversidad es una realidad de nuestra sociedad que no todas las personas aprecian y valoran como positiva, aunque se trate de una característica inherente a los seres humanos. Los centros educativos, como parte y reflejo de la sociedad, se nutren de esta diversidad, a pesar de que afrontarla en el día a día no siempre sea una tarea sencilla. Justamente la heterogeneidad, entendida como una fuente de enriquecimiento mutuo, se ha convertido no sólo en el punto de partida sino más bien en seña de identidad de nuestro trabajo como Equipo INIDE (Equipo Interdisciplinar de Investigación y Dinamización Educativa).

La diversidad que conforma la escuela en nuestros días es la que, hace ya

diez años, nos llevó a cinco mujeres de perfiles personales, formativos, profesionales y vitales muy variados, a reflexionar conjuntamente sobre la educación y la práctica docente. Con el objetivo común de promover la mejora de la experiencia educativa para favorecer la atención a la diversidad y la inclusión social, empezamos a compartir inquietudes y una andadura de propuestas y proyectos que todavía hoy continúa.

La necesidad de construir una mirada diferente hacia la educación desde perspectivas diversas y complementarias se convirtió en nuestro reto, y en el origen de un equipo de trabajo que ha ido creciendo en experiencias compartidas de intervención y formación de profesionales que

trabajan en educación infantil, primaria, secundaria y universitaria en distintos puntos de España.

Nuestro acercamiento a los centros educativos y al profesorado se realiza a través de dos vías que se complementan mutuamente: 1) la dinamización de los procesos de implementación de metodologías activas y 2) la investigación participativa y transformadora.



**Desde Equipo INIDE
realizamos diversas
acciones encaminadas
a la búsqueda
constante de formas de
potenciar el desarrollo
integral del alumnado
como ciudadanos y
ciudadanas.**

Desde Equipo INIDE realizamos diversas acciones encaminadas a la búsqueda constante de formas de

potenciar el desarrollo integral del alumnado como ciudadanos y ciudadanas.

Nuestra labor consiste, principalmente, en generar espacios y tiempos de reflexión conjunta y conocimiento (teórico y práctico) sobre diversas prácticas metodológicas innovadoras, coherentes con la concepción de que la educación constituye un motor para el cambio social.

En concreto, nuestras intervenciones se centran en el Aprendizaje Cooperativo (AC), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la Inteligencia Emocional (IE) y el desarrollo de habilidades sociales, la gestión de los espacios educativos, la convivencia y resolución de conflictos, la personalización de los aprendizajes, el fomento de la participación del alumnado a través de la escucha de sus voces y la filosofía lúdica (FILU). En concreto, y gracias a la participación en el curso escolar 20/21 en el seminario de Creatividad y la participación en el 21/22 del seminario en Filosofía Lúdica impartido por Angélica Sátiro, hemos ampliado nuestra mirada para descubrir la riqueza de aprender a pensar jugando.

Estas temáticas son abordadas en los centros educativos a través de diversas estrategias: la formación presencial para profesionales del ámbito de la educación y personas con intereses e inquietudes por la misma, la formación on-line, el acompañamiento en el aula y asesoramiento, el diseño de materiales didácticos y la investigación en contextos educativos.

La metodología que caracteriza a nuestras formaciones presenciales resulta coherente con nuestro modo de concebir la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que supone un “modelado” para los profesionales de la educación que participan en ellas. Por un lado, siempre acudimos dos formadoras a las sesiones para llevar a la práctica y materializar nuestra confianza en los valores y beneficios del trabajo en equipo, que son potenciados mediante nuestra metodología de trabajo. Por otro lado, independientemente del contenido de las sesiones, promovemos la cooperación entre el profesorado como elemento clave para generar un buen clima de diálogo que permita construir un lenguaje común en torno a la educación.

Por último, asumimos que para conseguir la transformación educativa es necesario trabajar colaborativamente con los profesionales de la enseñanza, en sus contextos reales, ofreciéndoles una formación vivencial, reflexiva y participativa, a la vez que se les acompaña en el desempeño de su práctica docente.



Nuestro trabajo es, en gran parte, el resultado de las oportunidades de aprendizaje que hemos tenido al formarnos con referentes del mundo de la educación como Gerardo Echeita (educación inclusiva y convivencia escolar), Elena Martín (enfoque de las competencias, evaluación educativa y asesoramiento psicopedagógico), César Coll (concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje, currículum y personalización del aprendizaje), Pilar Alonso Baixeras

(asesoramiento para la educación inclusiva del alumnado sordo), teóricos del Aprendizaje Cooperativo de reconocimiento internacional (Perè Pujolás, los hermanos David y Roger Johnson, y Spencer Kagan), Rafael Nieto (Neurociencia afectiva y Enfoques de tercera generación) o, Angélica Sático (Filosofía lúdica) entre otros. En nuestras formaciones, tratamos de brindar a los profesionales de la educación la oportunidad de reflexionar sobre los diferentes enfoques que existen sobre una misma metodología, a partir de la presentación de las diversas aproximaciones y principales contribuciones que hacen los autores.

Desde esta amplitud de miras, asesoramos y acompañamos a los claustros en el proceso de toma de decisiones que sólo a ellos les corresponde hacer, como equipos de profesionales. Sin embargo, algo que nos caracteriza es nuestro empeño por personalizar y tejer “el traje a medida” que cada centro educativo o institución necesita en su apuesta por un cambio metodológico.

En este ajuste a las necesidades de cada centro, tratamos siempre de seguir unos pasos que nos ayudan a establecer una relación de



Algo que nos caracteriza es nuestro empeño por personalizar y tejer “el traje a medida” que cada centro educativo o institución

colaboración, a través del conocimiento mutuo y la comunicación a lo largo de todo el proceso. En primer lugar, llevamos a cabo un diagnóstico inicial del momento en el que se encuentran, reuniéndonos con el equipo directivo u otras personas responsables o de referencia, pasando unos cuestionarios a los y las docentes o incluso observando las prácticas de aula para tomar el pulso y detectar el punto de partida. A partir de este primer encuentro, elaboramos un plan de acción formativo que contrastamos de nuevo con la institución antes de iniciar las sesiones teórico-prácticas.

Además de hacer que las personas vivan y experimenten desde la práctica la metodología que quieren implementar o mejorar en sus aulas, llevamos a cabo una revisión continua

de nuestras propias formaciones, adaptándonos al ritmo de trabajo e identidad de cada centro, evaluando cada paso de la implementación metodológica, empatizando con los y las profesionales a través de la resolución de sus dudas y el análisis de casos prácticos reales.

Ajustarnos a la realidad de las aulas es una de nuestras señas de identidad, dado que nuestros perfiles profesionales proceden de la docencia en diferentes etapas educativas y desde distintas disciplinas. Esto nos permite reconocer diferentes contextos educativos, empatizando con las situaciones de aula, aprendiendo y compartiendo experiencias enriquecedoras tanto con el equipo de profesionales como con el alumnado de cada centro.

Para conocer más sobre nuestro trabajo te invitamos a visitar nuestra página web:

<https://www.equipoinside.com/> 



Ajustarnos a la realidad de las aulas es una de nuestras señas de identidad, dado que nuestros perfiles profesionales proceden de la docencia en diferentes etapas educativas y desde distintas disciplinas.



JAKINMIN, La Asociación de prácticas filosóficas del País Vasco

Imanol Álvarez Varela

jakinminelkartera@gmail.com

Somos la asociación de prácticas filosóficas Jakinmin, ubicada en el País Vasco y eminentemente centrada en el desarrollo y la difusión de la Filosofía para Niñ@s en nuestro entorno. Nos gustaría empezar hablando de nuestro nombre. En euskara, el sufijo min hace referencia a un deseo. En nuestro caso concreto, es un deseo de saber, que es lo que significa jakin. La curiosidad dio lugar a la filosofía. En el origen de nuestra pequeña aventura, nos encontramos con jakin-min, un sustantivo común que nosotros hicimos propio, hicimos nuestro.

Corría el año 2017 cuando, paradojas del destino, la única persona de la asociación que no tenía un vínculo directo con el mundo educativo oyó hablar de la Filosofía para Niñ@s. Le pareció tan interesante, que consiguió una ayuda económica para promover actividades relacionadas con esta disciplina.

A continuación, se dirigió a una persona de referencia en FpN en el ámbito vasco. A partir de ahí, se logró reunir a un grupo de personas que ya estaban ligadas a este apasionante mundo y lo cultivaban con iniciativas en marcha en sus respectivos entornos. Era el caso, por ejemplo, del jardín de Hipatia, diseñado en Oiartzun por un grupo de estudiantes de tercer curso de Educación Primaria de la ikastola Haurtzaro, con ayuda de su tutor. Desconocemos si hay en el mundo otro jardín dedicado a la filósofa de Alejandría al que la población más joven acuda a filosofar...

Aunque oficialmente la asociación se constituye como tal en 2018, podemos decir que en 2022 cumpliremos cinco años de andadura.

Seis personas nos embarcamos en un principio en aquella aventura. En vista de que el proyecto iba tomando

cuerpo no tardamos mucho en abrir aquel pequeño círculo, intentando atraer a más gente que ya conocía la Filosofía para Niñ@s en el País Vasco. Era importante crecer, pero más importante era crecer bien, sin prisas, con personas que tuvieran conocimientos y ganas de participar activamente.



Queríamos aglutinar a la gente que ya conocía este proyecto educativo y atraer, además, a quien lo desconocía, estableciéndonos como una referencia. En última instancia pretendíamos, por supuesto, que la metodología se extendiera a través de su práctica.

Por tal motivo, era primordial organizar talleres de FpN con población infantil de distintas edades. En nuestro entorno geográfico, desafortunadamente apenas hay experiencias en el ámbito educativo formal, con la excepción de las que desarrolla, por iniciativa propia, profesorado que está sensibilizado con el proyecto. Tenemos la esperanza de poder contribuir a que la práctica filosófica tenga en un futuro cercano una presencia significativa en la escuela y en esa dirección vamos a trabajar. Entretanto, nos volcamos en el ámbito de la educación no formal, organizando talleres extraescolares en colaboración con ayuntamientos, centros culturales, asociaciones y la obra social de una entidad bancaria.

Paralelamente, nos propusimos organizar pequeñas formaciones que sirvieran al profesorado en general para tener un primer contacto con la metodología, de cara a que se animaran a hacerla suya, a investigar y a formarse más a fondo, poniendo en práctica sus conocimientos en las aulas.

El último de los objetivos que nos planteamos en aquellos inicios fue la

creación de materiales en euskara, así como la traducción a esta lengua de otros ya existentes. Dando pasos en ese sentido, lograríamos paliar la importante carencia que sufrimos a nivel lingüístico en esta disciplina.



Tras cinco años de recorrido, podemos decir que hemos logrado avances en la mayoría de aquellos propósitos con los que nacimos. Sobra decir que las tareas aún pendientes a futuro son enormes. En el intenso camino recorrido han surgido incluso algunos objetivos y algunas actividades que ni siquiera imaginábamos en 2017.

En lo que a los talleres se refiere, empezamos a realizarlos en dos municipios y hoy tenemos talleres en marcha en siete lugares distintos, con varios nuevos centros culturales a la espera de que podamos atender su demanda. La gran mayoría de estas sesiones son presenciales. No obstante, debido a la pandemia, pusimos en marcha un espacio online

que mantenemos con niños y niñas de Aupatuz, asociación de altas capacidades de Euskadi. Concretamente, participamos en su programa Sakonduz de enriquecimiento extracurricular, proponiendo al alumnado módulos en los que se enfrenta a retos semanales. Disfrutamos viendo su alegría al hacerse preguntas sobre temáticas filosóficas y al reflexionar sobre ellas en vídeollamadas grupales.

De igual forma, hemos experimentado con el cine y la literatura como disparadores. De tal forma, hemos realizado un ciclo de seis proyecciones de películas con temáticas como el trabajo, la educación, la amistad, etc. Se trata de nuestras primeras sesiones dirigidas específicamente a personas adultas y han tenido mucho éxito.



En uno de los municipios en los que trabajamos, impulsamos hace ya tres años una fórmula mixta que combina sesiones al uso con sesiones temáticas dirigidas por creadores y artistas. Esto es posible tras haber recibido este colectivo una formación básica en FpN. En 2022 nos proponemos importar esta exitosa forma de hacer a un nuevo municipio.

En lo referente a las formaciones, hemos impartido seis en este tiempo; una de ellas fue a cargo de relevantes ponentes que visitaron el País Vasco con motivo de nuestro primer Festival de Filosofía para Niñ@s, celebrado el año pasado en Donostia. Este 2022, la pandemia ha obligado a la suspensión de la segunda edición del Festival.

Es también ilusionante la invitación, por parte de la entidad Hik Hasi de renovación pedagógica, a participar en su oferta formativa.

Y las Navidades de 2021 han visto nacer el primer material FpN creado en euskara. Su promotora es Oi(h)artzun Filosofikoa, cuyos miembros son también integrantes de nuestra asociación.

El material se llama Hamaika Kutixi filosofiko y es una colección de once preciosos cuentos e ilustraciones, tremendamente sugerentes a nivel filosófico.

Todo esto y bastantes cosas más han pasado en la historia de cinco años de Jakinmin. Nuestras iniciativas en pueblos y ciudades nos han dado cierta presencia en los medios de comunicación en este tiempo. Nos podéis encontrar en las redes sociales y este 2022 estrenaremos por fin nuestro sitio web, un espacio que queremos sea referente de la FpN en el País Vasco y una oportunidad para compartir con nuestros socios y socias las dinámicas que vamos creando.

A día de hoy, once mujeres y hombres formamos la asociación. Somos una pequeña entidad, pero tenemos la suerte de que todas las personas integrantes estamos muy implicadas y participamos activamente. Seguimos sin perder de vista nuestro propósito de crecer poco a poco y bien. Con paso firme y seguro, disfrutando y ayudando a disfrutar.

SEMENTAR DIÁLOGOS, 2º premio en la XIII Edición de los Premios EducaCompostela.

M. Mar Santiago Arca

marsantiago@edu.xunta.es

En la Comunidad Autónoma de Galicia (España), los Premios EducaCompostela nacieron con el fin de reconocer, promover, premiar y difundir públicamente materiales educativos que por su valor e interés pueden contribuir al desarrollo educativo de Galicia, favoreciendo la innovación, la calidad en la educación y la renovación pedagógica 

Cuando decidí presentarme a ellos, lo hice pensando en hacer visible como la Pedagogía y la Filosofía convivían en un aula de Educación Infantil a través de los diálogos que manteníamos mi alumnado y yo; siempre ellos/as como protagonistas y yo como acompañante. Esa es la razón del título: SEMENTAR DIÁLOGOS (Sembrar Diálogos).

Tuve la suerte de aprender durante los años gloriosos de la formación

gallega, cuando las asesorías nos ponían en contacto con personas expertas en nuevos enfoques pedagógicos. Así fui gestionando mi aula desde diferentes tipos de texto gracias a Miryam Nemirovsky y Carlos Gallego, con Maite Sbert llegaron los Proyectos de Trabajo y enseguida la Filosofía para niños y niñas (FpN) de la mano de Irene de Puig y Angélica Sático.

Todos/as planteaban la necesidad de visibilizar la voz de las infancias, de conocer el mundo conociéndose a sí mismas y de darles la oportunidad de ser activas socialmente. Y proponían olvidarnos de las metodologías reproductivas, de crear materiales específicos y esforzarnos por ofrecerles situaciones de las que se pudieran derivar reflexiones; utilizando los muchos recursos que nos ofrecía la sociedad.

Enseguida intuí que todos estos enfoques entraban en mi aula con intención de quedarse; así que retiré todos los materiales escolares editados, y comencé a incluir mucho, muchísimo diálogo y una sesión semanal para Jugar a Pensar⁽¹⁾



Los años siguientes me centré en cómo formular preguntas abiertas que dieran origen a un buen diálogo Filosófico; preguntas que sirvieran de modelo para que mi alumnado pudiera aprender a hacer las suyas más interesantes y coherentes. Si algo me había quedado claro en estas formaciones, es que no todos los diálogos eran Filosóficos. Las asambleas, las votaciones para llegar a un consenso, las entrevistas, las preguntas sobre el contenido de un

(1) Jugar a Pensar con W. Kandinsky. Descomponen su obra SUCESSION 1935, para crear una nueva titulada "Pasarlo bien en este parque de atracciones de personas y animales", mientras desarrollan Habilidades de razonamiento: Relacionar partes y todo. 

cuento o cualquier otra acerca de un tema que solo permita una respuesta determinada, ayudaban a adquirir objetivos del Área de Lenguajes, pero no son diálogos Filosóficos. Esa fue y sigue siendo siempre mi mayor preocupación, la de ser capaz de reflexionar filosóficamente para desarrollar habilidades de pensamiento.

Es un trabajo laborioso y reflexivo porque no sólo es querer, también hay que dedicar tiempo a la formación para entender que hay debajo de lo que nuestro alumnado dice y buscar las razones del por qué algunas de las sesiones programadas no resultaron bien; determinar y aceptar que es lo que se debería mejorar es difícil, supone una cura de humildad.

Por eso cuando Angélica Sátiro planteó el proyecto el Jardín de Juanita⁽²⁾ resultó una aventura apasionante, no sólo manteníamos una sesión más de FpN, sino que ampliábamos el abanico de recursos al que poder acudir.

(2) Proyecto creado por la filósofa y escritora Angélica Sátiro, en el que invita a las infancias a crear un hábitat para la mariquita, responsabilizarse de su cuidado y reflexionar sobre los cambios que en él se producen. 

Además de consultar diferentes tipos de textos, de contactar con personas expertas en diferentes ámbitos sociales, con instituciones, asociaciones, universidades, medios de comunicación ... ahora también disponíamos de la parcela del huerto escolar en dónde habían creado un jardín para la mariquita Juanita.

SEMENTAR DIÁLOGOS es una narración de experiencias prácticas de esta forma de entender la educación, desarrolladas en el aula de un colegio público gallego con alumnado de Educación Infantil, que siempre empiezan con sus diálogos y continúan hacia los contenidos del currículo de su ciclo mientras mejoran su pensamiento. Es por lo tanto una propuesta dialógica, pausada y reflexiva en la que las criaturas comparten sus experiencias de vida, sus intereses, aquello que les emociona, lo que les asombra ... hablando con espontaneidad, pasión, alegría y entusiasmo de lo que intuyen, porque a su edad es la forma con la que comprenden lo que está sucediendo:

“Las flores ... se mueren cuando ya son, muy, muy viejas, son muy altas, tienen

muchos años o cuando tienen enfermedades muy graves; mi abuelo no iba a morir porque aún no tenía tantos años, pero luego por una enfermedad se murió”.

Cuidando su jardín, se hacen conscientes de que no somos tan diferentes de los otros seres que habitan nuestro planeta y de lo mucho que nos necesitamos. No es una reflexión que surja de forma mágica, es resultado de la metodología que gestiona nuestra aula, con propuestas abiertas en la que no todos/as hacen lo mismo ni al mismo tiempo, ni al mismo ritmo, donde la individualidad es respetada y se valora la propia evolución evitando comparaciones. Donde cada quien da lo mejor de sí mismo/a según el momento de desarrollo en el que se encuentra; donde el alumnado con n.e.a.e. acompaña a su ritmo, como un miembro más de ese grupo, empapándose de lo que ocurre. Por eso, a veces cometen errores que les resultan muy útiles para adentrarse en nuevas oportunidades. Como cuando, después de perderse caminando entre el laberinto vegetal del patio del colegio, se iniciaron en la elaboración

de mapas:

“pusimos la cinta como en el laberinto del Minotaurio y pasamos por caminos diferentes, y ¡encontramos salidas y entradas nuevas! Después exploramos bien ... no nos equivocamos de camino porque miramos atentamente el mapa” 

Y yo como maestra escucho atentamente, para poder hacerles preguntas abiertas que permitan reflexiones, consciente de que bajo sus palabras están los fundamentos, los contenidos y las acciones. se ejercitan como buenos/as ciudadanos/as tomando decisiones que ven necesarias para valorar la vida de los seres que habitaban entre las plantas; por eso decidieron clavar carteles con el nombre del jardín y de las flores,

junto a otros informativos sobre los bichitos que poco a poco encontraban, tomando como modelo a una sociedad preocupada por protegerlos/as durante la pandemia (familia, escuela o sanitarios):

“así saben que en el jardín de Juanita hay escarabajos, zapateros y mariquitas ... y los bichitos vienen aquí y no a otro jardín al ver los carteles”.

Después, les doy oportunidades para que puedan añadir, completar, producir, interpretar diferentes textos de su vida cotidiana, descubrir otras miradas; también para traducir sus reflexiones a distintos lenguajes... dando así visibilidad a un alumnado que avanza en conjunto hacia el bien de la sociedad; avisando por ejemplo de que la Amanita Muscaria, es una especie de hongo peligrosísimo que



imagen 2: “los bichitos vienen aquí y no a otro jardín al ver los carteles”.

puede llegar a ocasionar la muerte, con una canción en un anuncio publicitario: 

“Les cantamos: Amanita Muscaria, no se come, no se toca, puede envenenar”

Y lo hacen recorriendo todas las áreas del currículo de su ciclo de una forma globalizada, donde los límites no están bien definidos.

Así, poco a poco, comienzan a desarrollar sus capacidades críticas, creativas, cuidadosas, y a obtener más autonomía para salir de los estereotipos asentados por su edad, la familia o la sociedad buscando adaptar constantemente la escuela al mundo que nos toca vivir. La realidad es que en la escuela, igual que en la vida, lo que hoy es cierto puede que mañana no lo sea, porque todo lo que nos rodea se va modificando con o sin intervención del ser humano.

Como viven todos estos procesos, son conscientes de los movimientos de su pensamiento (metacognición) y son capaces de hablar abiertamente de ellos. Sienten que piensan con todo su cuerpo, a veces bien (“[Pensamos con el](#)

[cerebro ... va metiendo palabras ... después de que las escuche, sale la palabra por la boca”](#)) y otras no tan bien (“Cuando llegan muchas ...se vuelve muy loco ... se mueve y después todo nuestro cuerpo se mueve con él, se mueve porque nos volvemos locos y ya no pensamos bien”).

Quizás en el futuro, cuando crezcan y puedan llegar a formar parte de los órganos gubernamentales de nuestro país, estas acciones les ayuden a convertirse en dirigentes democráticos/as y responsables. Sabrán escuchar, proponer, buscar múltiples alternativas, dar respuestas creativas y serán justos/as y solidarios/as. Es decir, tendrán bien desarrolladas sus habilidades de pensamiento y poseerán valores éticos.

Sé que puede resultar difícil entender la esencia de este enfoque, en el que ni todo vale ni se hace de cualquier manera. Las preguntas deben ser estimulantes, es imprescindible un clima de atención y respeto, formar parte de una comunidad multicultural y aceptar todo lo que ello significa, que las n.e.a.e puedan empaparse de

las reflexiones colectivas, preocuparse de que el alumnado menos hablador no se sienta intimidado ... para lo que es necesaria mucha formación y dedicación, pero sobre todo ganas, muchas ganas. Además, nunca hay que olvidar que la FpN no está pensada para ponerla en práctica durante un periodo limitado de tiempo, tiene que ser implementada de forma sistemática para que ayude a desarrollar un pensamiento crítico.

Pero no es una utopía y me emociono al ver nuestros avances, los de las criaturas y los míos propios, con este premio que reconoce que es posible una forma de hacer escuela diferente. Es posible, y así lo contaba una representación de los propios niños y niñas en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña 

Poco a poco, comienzan a desarrollar sus capacidades críticas, creativas, cuidadosas, y a obtener más autonomía para salir de los estereotipos asentados por su edad, la familia o la sociedad buscando adaptar constantemente la escuela al mundo que nos toca vivir.



Centro de Filosofía Práctica

Carmen Alcántar Arcos

mc.cefip@gmail.com

El Centro de Filosofía Práctica (CEFIP) se inició en el año de 2015 con la intención de difundir la propuesta pedagógica de Filosofía para Niños, siendo esta una manera segura de propiciar el pensamiento multidimensional a través de comunidades de indagación y la formación de docentes en esta propuesta.

Después, en un deseo de seguir creando otras alternativas para el desarrollo del pensamiento, nos encontramos con: la consultoría filosófica, los cafés filosóficos, los círculos de estudio sobre prácticas filosóficas y la Filosofía Lúdica.

Desde el 2016 se viene realizando un círculo de estudio sobre prácticas filosóficas de forma presencial y, en 2021, durante la pandemia, se realizó de forma sincrónica en línea.

Dicho círculo tuvo una gran respuesta, participando cerca de cien personas

de diferentes países de Latinoamérica, contando con la presencia de distintos colegas que se sumaron a la iniciativa de forma entusiasta y desinteresada.

La directora del centro es María del Carmen Alcántara Arcos, miembro de la Federación Mexicana de Filosofía para Niños desde 2017.

Las principales sedes de CEFIP se ubican en Morelia, Michoacán y Toluca, en México y tienen como objetivo:

- Difundir la práctica de la filosofía a través de la propuesta de Filosofía para Niños (FpN) y adolescentes.
- Contribuir a la formación de docentes en la propuesta de Filosofía para Niños (FpN).
- Participar en investigaciones relacionadas con la propuesta de Filosofía para Niños (FpN).

El trabajo abarca las siguientes áreas:

Formación docente

- Diplomados (filosofía con niños y adolescentes, consultoría filosófica).
- Talleres (lógica, ética y otras temáticas relacionadas con FpN).
- Intervenciones con infancias y adolescentes
- Comunidades de diálogo.

Atención pública

- Círculos de estudio sobre prácticas filosóficas.
- Consultoría.



**Por un mundo más
filosófico y una
filosofía más
mundana**



Centro de Filosofía SENTIPENSARTE

Fiamma de Franco (coordinadora)

centrofilosofiasentipensarte@gmail.com

El Centro de Filosofía Sentipensarte es una asociación sin fines de lucro, autofinanciada por sus miembros y que trabaja realizando voluntariado. Fue creada en el 2000 con la finalidad de desarrollar y apoyar proyectos en el área de formación e investigación educativa y gestión emocional.

Nuestro trabajo se realiza en el ámbito de Centroamérica. La integramos un equipo interdisciplinario: filosofía, antropología, psicología, trabajo social, educación popular, bibliotecología, educación preescolar y sociología.

Nuestra misión:

Nos centramos en promover desarrollo del pensamiento crítico, ético y creativo y una cultura de paz basada en principios biocéntricos. Nuestro accionar se dirige a beneficiar a cualquier grupo etario preferiblemente en condiciones marginales de vulnerabilidad social, económica y educativa.

Algunas de nuestras actividades:

- Talleres de Filosofía
- Grupos de lectura
- Cine foro
- Café filosófico
- Grupos de acompañamiento de duelos.
- Atención individual de escucha empática.
- Grupos de gestión de emociones y de escritura autoetnográfica.



Proyectos de investigación actuales:

"Concepción de mundo de la etnia Bribri de Costa Rica", con el objetivo de elaborar una novela de FpN, dirigida a niños y niñas de cuarto y quinto grado.

"Recuperación, recolección y análisis de mitos, leyendas y cuentos Bribri: una lectura desde la cuentoterapia."

Nuestra Visión:

La reflexión sobre todos los fenómenos de la vida (existencia, tiempo, libertad, muerte, belleza...) creemos deben ser abordados desde el diálogo entre la diversidad de disciplinas, y no como compartimentos separados, si queremos comprender la variedad de fenómenos o manifestaciones de la vida.

Así como los filósofos clásicos griegos se ocuparon de todos los saberes, hoy día la filosofía es un quehacer polifacético que se realiza dentro y fuera de la academia. Creemos que la colaboración interdisciplinaria nos permite múltiples soluciones al conocer distintas formas de abordar los problemas.

Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando empleamos las dos cosas así, somos sentipensantes

Lo dijo un pesacador de San Benito Abad (Departamento de Sucre) al sociólogo Orlando Falsborda

Nos inspiramos en una ética de los valores que afirma un mundo justo, equitativo, libre y solidario ¿qué persona quiero ser?, ¿en qué mundo quiero vivir?, ¿qué mundo quiero dejar a las futuras generaciones? son preguntas permanentes en nuestro quehacer.



Nous: espacio formativo en Filosofía para niños y niñas

Laura Curbelo

info@nous.uy

Nous es el espacio formativo en Filosofía para niñas y niños que coordina la Magister Laura Curbelo desde Uruguay. Promueve formaciones para profesorado y maestros bajo diferentes modalidades (talleres, seminarios y diplomados) en los que se propone el trabajo reflexivo que permita re-pensar la educación que necesitamos en el Siglo XXI y re-pensar(nos) como educadores situados.

La directora de Nous es Laura Curbelo siendo —por el momento— la única formadora de formadores en FpN que tiene Uruguay. Ha realizado un interesante recorrido por diferentes trayectos como son los cursos que organiza el Centro de Filosofía para niños de Madrid en la Universidad Autónoma, el curso de la Universidad Laval de Canadá, la formación en CasaCreativa de Barcelona y el Máster en Filosofía 3-18 de la Universidad de Girona.

Adicionalmente, su formación de posgrado en Pedagogía, Infancias y Educación realizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y un máster en educación en la Universidad de Quilmes de Argentina han permitido a Laura perfilar las formaciones de Nous.uy dándoles integralidad y profundidad a nuestros diplomados tanto en aspectos didácticos como pedagógicos.

Nuestros cursos cuentan con el respaldo del Centro FpN de Madrid, el centro de Filosofía para Niños de Galicia, CasaCreativa de Barcelona, CELAFIN de México, siendo además integrante de la Federación Mexicana de FpN y del ICPIC.

Desde la plataforma educativa existente en Nous.uy se dicta el componente online del diplomado anual “Pensar la educación, Educar el el pensar” que cuenta con el aporte

sincrónico de destacadas y destacados formadores en FpN de América y Europa. Se trata de un curso con 12 meses de duración basado en la observación de vídeos con prácticas de aula de Filosofía para Niños, que tiene además un interesantísimo componente teórico.

Durante 2021 este diplomado, ha sido declarado de interés educativo por la Administración Nacional de Educación Pública, el Consejo Directivo Central de Educación de Uruguay, el Consejo de Formación en Educación y por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.

En este momento y siempre en diálogo con otros colegas, Laura se encuentra organizando una versión online de un curso de Formador de formadores en FpN, que tiene por objetivo que más y más niños y niñas conozcan los programas a partir de maestros con una formación validada y de nivel internacional.

Nous también propone formación específica para instituciones educativas, tanto para los y las docentes como para los equipos de dirección en aquellos colegios que desean trabajar Filosofía para Niños.

En ese sentido, hemos participado con ponencias, talleres y formaciones en varias ciudades en Uruguay, México, Argentina, Colombia y España.

Por más información sobre nuestro diplomado los invitamos a seguir este enlace donde podrán descargar el programa y el descriptivo del mismo. 



**¿Qué tipo de
maestros y maestras
queremos ser y en
qué escuela
queremos enseñar?**



Desde Chile, Universidad de Concepción

Salvador Quirilao
salvadorquirilao@gmail.com

Simone Coronado Sandoval
thelionpain@gmail.com

El equipo de estudiantes de la universidad de Concepción que ha ingresado a la Formación de formadores, en Filosofía Lúdica, está conformado por Simone Coronado, estudiante de tercer año de pedagogía en filosofía, y Salvador Quirilao, estudiante de cuarto año de la misma carrera.

Mi nombre es Simone Coronado, estudiante del tercer año de la carrera de pedagogía en filosofía impartida por la Universidad de Concepción. En el poco tiempo que llevo incursionando, a la par que cursando la carrera de la filosofía y el filosofar, si hay algo que he aprendido, ya sea a modo de compasión por comentarios de aliento como por experiencia propia, y esto es que, si se encuentra un problema filosófico, ya es un avance, aun siendo la resolución un misterio. Con ello también noté que es la dinámica misma de la filosofía en sí.

Y esta misma dinámica es la nos invitó a incursionar en la problematización, y en específico el problema que persigue a la pedagogía en filosofía, problema que logré orientar hacia ciertas preguntas, tales como ¿cuál es la labor que se ejerce en la aplicación de la pedagogía en filosofía? A raíz de esta inquietud es que surgieron entre diálogos ciertas respuestas que me llevaron a la Filosofía Lúdica, área filosófica de la cual actualmente sigo aprendiendo, creciendo y creando.



Universidad de Concepción en Chile



Universidad de Concepción

En cuanto a mí, Salvador Quirilao, el acercamiento que tuve a la Filosofía Lúdica fue a raíz de una asignatura que cursé con la doctora en educación Rosse Marie Vallejos, llamada Filosofía con niños. En dicha asignatura nos mostraron los interesantes planteamientos de Mathew Lipman, Walter Kohan, Carlos Skliar...y Angélica Sático, fue en este último en donde encontramos una gran sorpresa, la de hallar dinamismo en la enseñanza de la filosofía. El hecho de que la enseñanza de la filosofía sea habitualmente reconocida por su exposición escolástica, con resultados deficientes, y que hubiera otro modelo educativo no en teoría sino en la práctica fue lo que me acercó a este seminario.

A diferencia de la licenciatura en filosofía, donde forman personas para ser académicos, investigadores o derechamente filósofos, en la carrera de pedagogía en filosofía, nos forman para ser profesionales en la enseñanza de la filosofía. Esto nos llevó a muchos compañeros y compañeras a preguntarnos: ¿Qué significa ser profesor o profesora de filosofía?, ¿es ser un expositor de las ideas de la historia de la filosofía?, ¿ser docente es

enseñar historia de las ideas? O más bien, ¿Ser profesor de filosofía es promover procesos de pensamiento filosófico?

Explorando estas preguntas pensamos: Si un profesor de filosofía no es solamente un expositor de las ideas de los filósofos a lo largo de la historia ¿qué es?, ¿qué debe hacer? Comenzamos así a buscar más allá de lo que nos mostraba la academia, y nos aventuramos por aprender y explorar métodos que inviten a que nuestros estudiantes emprendan sus propios procesos de pensamiento.

Encontrándonos aún en este proceso formativo esperamos encontrar las herramientas para guiar y acompañar, de la mejor forma, a los y las estudiantes en las profundas aguas del pensamiento.



**La filosofía es una
lucha contra el
embruamiento de
nuestra inteligencia.**

Ludwig Wittgenstein

Proyecto PoeMario. Creación a través de la nocicepción

Sonia Fernández Bravo

Soniafb6@gmail.com

“La Muerte es solo la Suerte con una letra cambiada” Joaquín Sabina

¿Qué es la muerte?, ¿se puede estar muerto en vida?, ¿sabemos con certeza que vamos a morir?

Como si fuera una pequeña profecía de la que se nos avecinaba en el año 2020, la OMS declara, el día 31 de diciembre del 2019, justo antes de la Nochevieja, que en la ciudad china de Wuhan los casos de COVID 19 se están disparando. Comenzaba la pesadilla...

A lo largo del año 2020 sufrimos una pandemia que para mí fue doblemente compleja: se nos obligó a parar la vida y a enfrentarnos con la muerte y yo, además, perdí a mi pareja. Así que, en ese momento tan complicado, me tocó aceptar no solo la pérdida de libertad, sino la pérdida de un ser muy querido...

Afortunadamente, a lo largo del tiempo, he ido forjando a mi alrededor una red de personas amigas y familia que me acompañaron muy de cerca,

a pesar de la distancia social impuesta. Y así fue, durante el proceso de duelo, cuando empezó a gestarse en mí la idea de transformar el dolor por la pérdida en algo bello que sirviera para recordar a quién ya no estaba físicamente entre nosotras.

Por aquel entonces no era consciente de que estaba tratando de sanar mi dolor a través de la creación de una obra de arte. De esto me di cuenta más tarde.

Antes de continuar, me gustaría presentar a las dos personas principales de esta historia, Mario y Sergio.

Mario, mi pareja, era guía de montaña, un apasionado aventurero amante de la naturaleza y la fotografía. Él siempre

me había dicho que le encantaría poder publicar un libro haciendo una recopilación de sus fotografías con un pequeño texto a modo de frase poética que estuviera relacionada con la imagen.

Sergio, como un hermano más, gracias a las sincronías de la vida, apareció en nuestro camino y acudió a la última exposición de fotografía que pudo hacer Mario antes de enfermar. En aquella época, él también vivía un momento doloroso por una separación y decidió transformar su dolor en poesía. Y así fue cómo nació “Notas en mi libreta”, como una forma de sanar el dolor por la pérdida.

¿No es curioso? ¿Puede ser el dolor por la pérdida el detonante de maravillosas creaciones?

El caso es que, tras varias conversaciones, Mario y Sergio iniciaron un hermoso viaje hacia lo que era un sueño compartido. Desgraciadamente, la enfermedad que le sobrevino a Mario no dejó que aquella idea llegara a materializarse y se quedó en pausa... Hasta que llegó la pandemia y, al verme obligada a parar, fue como si Mario me susurrara desde algún lugar... y emergió en mí la



Es importante resonar con nuestras sensaciones sentidas

Eugene Gendlin

necesidad de que este proyecto cobrara vida.

Retomé el contacto con Sergio y le propuse continuar donde ellos lo dejaron. Según empezamos a compartir la idea, muchas personas fueron sumándose al proyecto con el fin de colaborar de manera altruista, entre ellas Susana que es la ilustradora del PoeMario.

Mientras todo esto se iba poniendo en marcha despacio, a ritmos de pandemia, se cruzó en mi camino, durante el mes de junio del 2020, la oportunidad de iniciar un proceso formativo on-line con Angélica Sátiro, en torno al Pensamiento Creativo y a la Filosofía Lúdica. Tengo cada vez más claro que las cosas no suceden por casualidad y he aquí una muestra clara de ello. Este proceso creativo supuso para mí una gran oportunidad para indagar y abrir la mente. Aprendí a poner palabras a cosas que estaba viviendo...

A partir del módulo en el que trabajamos la plurisensorialidad y, especialmente, con la actividad que Angélica nos planteó de realizar un <<Kintsugi>> nociocectivo, en la que debíamos realizar una actividad de auto-observación creativa del sentido del dolor (nocicepción), fui consciente de la potencia que tiene transformar el dolor en belleza.

En aquel ejercicio que nos pidió realizar, nos dio la pauta de observar nuestros dolores, heridas, cicatrices (preferentemente físicas), sin prisa y con mucho amor y cuidado. Yo no fui, en aquel momento, muy capaz de realizar esta tarea, porque no podía dejar de conectarme con el dolor del alma. Pero, al compartir una conversación con Viviana, compañera de trabajo y de formación, ella me dio una clave en forma de pregunta: ¿no te parece que el proyecto que tienes entre manos con las fotos de Mario es un ejemplo perfecto de creación desde la nocicepción?

A partir de ahí, empecé a vivir de manera mucho más consciente el proceso de creación y se abrió ante mí un mundo de posibilidades que antes no imaginaba.

Son muchas las preguntas que surgieron durante este viaje por el que sigo transitando. Fui consciente de que el camino que había emprendido era una forma de “CoCrear” con la que poder sanar el dolor por la pérdida a través del arte.

Así llega a nuestras vidas el PoeMario, un proyecto que se ha ido cocinando a fuego lento, con mucho cariño y que (re)nace de una conversación entre amigos que quieren juntar sus pasiones.



**La herida es el lugar
por donde entra la luz**

Rumi

Es un viaje muy especial con el que, a través de múltiples lenguajes, vas a poder transportarte al mundo interior de dos maravillosos artistas, que han hecho de sus vidas una obra de arte, transmitiéndonos, a través de imágenes y palabras, que la vida es un regalo que merece la pena sentir.

Este es un proyecto sin ánimo de lucro. Todo lo que se recaude con el

libro PoeMario irá destinado a la Asociación Española contra el cáncer. 

Si quieres seguir el proyecto que está a punto de ser publicado en Septiembre del 2022, puedes ponerte en contacto con:

- soniafb6@gmail.com
- seguir a Sergio en: @notasenmilibreta
- seguir a Susana en: @suna_valle
- seguir a Equipo INIDE en: @inide_educacion

¡Muchísimas gracias !

Dice una ley de la física que tanto la materia, como la energía, no se crea ni se destruye, sólo se transforma. **¿Es posible que la muerte no sea un final?, ¿es posible que la muerte tenga el potencial de transformar el dolor en arte?**



Ilustración hecha por Susana Valle en la contraportada de PoeMario

Proceso FiluClown

Jugar o no jugar, ¿esa es la cuestión?

Hacia el encuentro amoroso entre la Filosofía Lúdica y la
Pedagogía del Clown

Viviana Figueroa

viviana.figueroa@equipoinide.com

El juego reactiva en las personas aquellas posibilidades e impulsos que están como adormecidos y que a veces ni se sospecha que van a aparecer. En este clima de libertad, de placer y de diversión que se genera aparece lo más auténtico de la persona.

Hilda Cañeque

¿Primer amor, nunca se olvida?

Mi primer amor ha sido el teatro, desde mi adolescencia sentí mucha curiosidad por este mundo de las artes escénicas y empecé a tomar cursos y talleres hasta que decidí, en el año 1990, formarme en la Universidad Nacional de las Artes de Buenos Aires (Argentina) y cursar la carrera de Arte Dramático. Parecía tenerlo muy claro, quería ser actriz y toda mi energía se focalizó en ese camino.

En el año 2001 me marché de Argentina para instalarme en Madrid, durante algunos años compaginé mi trabajo como actriz y como profesora de teatro en el ámbito escolar. En el año 2005 hasta el 2010 colaboré como artista de teatro en el Programa MUS-E (Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Internacional Yehudi Menuhin) y es aquí donde descubro el poder del arte como medio de transformación social.

A partir del año 2008 hasta el 2014 tuve la oportunidad de desarrollar, coordinar y llevar a cabo, en el Colegio Gaudem de Madrid, el Proyecto Artístico del centro que apuesta por la intervención educativa a través de los diferentes lenguajes artísticos.

El teatro, de alguna manera, parecía alejarse dulcemente de mi vida para dar paso a mis otros dos amores, la pedagogía y las infancias. Es aquí donde comienza un largo camino que se consolidó con la creación de un equipo de trabajo del que sigo formando parte hoy en día, Equipo INIDE (Equipo Interdisciplinar de Investigación y Dinamización Educativa), en el que apostamos por promover la mejora de la experiencia educativa, para favorecer la atención a la diversidad y la inclusión social. Dedicadas de lleno a la formación del profesorado, viajando por toda España con un ritmo de trabajo muy elevado, el 14 de marzo de 2020 la pandemia nos sorprendió en plena acción, en pleno movimiento.

Solo era cuestión de tiempo...

En ese escenario de incertidumbre, de desconcierto, mi tiempo se desaceleró de golpe, la pandemia me paró en seco.

Curiosamente no me enfadé, lo acepté y me dispuse a contemplar... ¿será que lo estaba necesitando?... y desde el vértigo que me provocaba en ese momento la contemplación, desde ese punto de partida, fueron muchas las preguntas que puse sobre mi mesa y las miré desde diferentes lugares... ¿cómo danza mi vida personal, familiar y profesional?, ¿cómo quiero vivir?... Sintiéndome en todo momento afortunada por tener la oportunidad y el tiempo de poder hacerlo, siendo muy consciente de las diversas realidades ante esta situación tan compleja, tomé una decisión con fuerza intuitiva: sumergirme en el mundo del Pensamiento Creativo, de la Filosofía Lúdica y del Clown para poner mis preguntas a su servicio. Así comienza mi camino hacia la reinención, un camino que me trae algunos aromas reconocidos, sabores intensos... y sobre todo la sensación de que los aprendizajes que he ido adquiriendo a lo largo y a lo ancho de mi vida dejan de habitar en compartimentos estancos, dejan de estar fragmentados, dialogan entre sí de forma rizomática y percibo cómo todos los elementos teatrales vuelven, desde mi memoria sensorial, a susurrarme al oído.

¿Un amor de verano?

En el verano del 2020, en el marco del Seminario de Pensamiento Creativo impartido por Angélica Sátiro, inicié un proceso de creación muy intenso acompañado de un profundo ejercicio de metacognición que me permitió tomar consciencia de todo lo que iba sucediendo mientras creaba. El espacio dedicado a la Filosofía Lúdica, dentro de este seminario, me dio la posibilidad de poner en marcha pequeñas microprácticas con mi hija Olivia. Estas experiencias, de jugar a pensar, me generaron muchos interrogantes, ¿cómo entrar en modo juego para interactuar con las infancias?, ¿qué papel juega el cuerpo en el diálogo filosófico?, ¿qué papel juega el humor en este proceso de ¿qué me pasa a mí con el juego?, ¿cómo juego?, ¿a qué juego?, ¿cuándo juego?...



**Todo debe venir del
corazón, debe ser
vivido.**

Pina Bausch

Mientras observaba de manera consciente a mi hija Olivia me surgían más preguntas, ¿el juego de las infancias es una improvisación espontánea?, ¿es la intuición de las criaturas la que va tomando decisiones para que se vaya desencadenando el juego? Olivia me estaba dando la posibilidad de aprender, ella me estaba enseñando sin tener la intención de hacerlo.

Ya estábamos en invierno y mi amor por la Filosofía Lúdica seguía creciendo, y ahora puedo decir que no ha sido un amor de verano, es un amor de los buenos, de los que sacan lo mejor de ti, de los que te hacen libre, un amor en reciprocidad.

La **Filosofía Lúdica**, como movimiento contemporáneo heredero de los fundamentos del proyecto Filosofía para Niños, promueve el jugar a pensar y el pensar jugando; Tal y como se recoge en su manifiesto, se trata del gusto por el cultivo del pensamiento y del placer de pensar desde el asombro y la maravilla producida por la vida.

(1). SÁTIRO, A. (2016) Filosofía Mínima, Parte B Manifiesto Filosofía Lúdica, Barcelona: Octaedro

Es una praxis filosófica transformadora, que recupera el origen etimológico de la palabra filosofía: amor por la sabiduría y a su vez promueve un modo de pensar vinculado a la dimensión emocional y social, que va más allá de relacionar informaciones, un modo de pensar crítico, creativo y ético.

¡Quiero jugar!

El juego seguía siendo mi reto, el que me abría todas las preguntas. No encontraba respuestas aunque era consciente de que, cuando el juego no estaba presente, el diálogo con Olivia parecía desvanecerse y tornarse mecánico y aburrido, ¿es el juego la varita mágica que ilumina el diálogo?, ¿será que estar en modo juego nos dispone de otra manera para pensar?, ¿desde dónde indagar para estar, como adulto, disponible al juego?... Esta investigación me pedía poner el cuerpo en acción, investigar desde mi corporeidad... solo jugando se aprende a jugar... ¿se puede aprender a jugar? y mis preguntas de forma intuitiva e inspiradora me llevaron directamente al lenguaje del clown, ¿dónde está mi payasa?

La **Pedagogía del Clown** trabaja a partir del sujeto mismo, desde el juego, la risa, la torpeza, la mirada, la expresividad, la corporeidad, la autenticidad, la vulnerabilidad... todos estos elementos de la naturaleza humana dialogan entre sí como parte de un proceso de sensibilización.



La vulnerabilidad es el lugar de nacimiento de la innovación, de la creatividad y del cambio.

Brené Brown

Dicen que el primer amor nunca se olvida... Crear a mi payasa desde el cuerpo, poniendo toda mi corporeidad en modo juego, inevitablemente me llevó a mis orígenes. Los elementos teatrales y el pensamiento creativo se hicieron presentes en este proceso. Volver a reencontrarme con mi expresividad corporal y con mi voz, conectando con mi sentir y con mi pensar, me llevó a tocar teclas que parecían estar dormidas.

¿Jugar en tiempos revueltos?

Dar a luz a mi payasa, en pleno confinamiento por la pandemia, fue un gran reto... un ordenador, un espacio físico muy reducido, Eva Benac desde Argentina y yo desde Madrid... muchas horas intensas de trabajo, de búsqueda, intentando dar respuesta a la pregunta de Carlos Skliar: ¿Qué queda de las formas conjuntas de hacer arte, de tocar la tierra, de jugar, bajo esta forma de pantalla encendida?

Me gusta decir que Eva ha sido mi matroClown porque, como una gran matrona, me brindó el soporte, cuidado y asesoramiento necesario para dar a luz a mi payasa Vorvoleta. Todo sucedió en formato on-line, sin poder tocarnos, sin poder abrazarnos, percibiéndonos a través de una pantalla... aún tengo presente ese momento, con la emoción a flor de piel., nos reíamos y llorábamos a la vez... ¡habíamos jugado juntas a kilómetros de distancia! La reciprocidad se hacía presente y comenzábamos a bocetar posibles caminos para seguir indagando.

¿El amor después del amor?

Vorvoleta, una payasa muy particular...

Su curiosidad la hace estar en constante movimiento y se hace preguntas de todo tipo para conocer el mundo que la rodea. Suele ir acompañada de su gran amiga "La Bola mágica". Una bola de cristal que es diferente a las demás porque, cuando Vorvoleta le hace preguntas, esta nunca le da respuestas, solo le hace más y más preguntas. Vorvoleta dice que de esta forma la ayuda a pensar más y mejor.



Cuando llegó a sus manos el Manifiesto de la Filosofía Lúdica, así habló Vorvoleta: "... y fue aquí donde la pregunta llegó directamente a mi cabeza y a mi corazón... ¿Cómo puede ser que la Filosofía sea lúdica?, ¿jugar a pensar y pensar jugando?, ¿pensamiento y juego dialogando para filosofar?, os confieso que mientras me leía el manifiesto me pasaban cosas... sí, sí, cosas, cosas a nivel emocional, en algunos momentos se me puso la piel de gallina, me emocioné. Mientras pensaba y razonaba sentía, ¿el sentir y el pensar conectados?, ¿es posible?... " Y así piensa Vorvoleta, piensa preguntándose y las preguntas la llevan por un camino rizomático lleno de corporeidad dándole alas para jugar, sintiendo y razonando.

Dialogar, ¿un acto de amor?

Todos los ingredientes necesarios ya estaban presentes para seguir abriendo este proceso, el Pensamiento Creativo, la Filosofía Lúdica, la Pedagogía del Clown y mi payasa Vorvoleta... todos ellos cocinándose a fuego lento sobre el diálogo conmigo misma y con los demás.

Desde esta práctica dialógica, en el marco de los procesos formativos que vengo llevando a cabo, voy experimentando lo que sucede cuando se aprende en comunidad de diálogo. De esta manera voy interiorizando que dialogar no es pasar el rato, ni ver quién tiene la razón, ni convencer a nadie de nada. Se trata de un camino conjunto de exploración de ideas en el que vamos argumentando y dando razones en danza recíproca con el respeto, el conocimiento y la comprensión. En este dialogar mis pensamientos dejan de estar estáticos y se mueven amorosamente en el acto de compartir lo que pienso escuchando lo que piensan los demás. En esta reciprocidad crezco y crecemos como comunidad.



**Cada uno de nosotros
tiene su línea de
universo por descubrir,
pero no se la descubre
sino trazándola,
trazando su trazo
rugoso.**

Gilles Deleuze

Aprender a dialogar es una carrera de fondo que necesita tiempo, solo dialogando se aprende a dialogar y como diría Vorvoleta: "... cuanto más se practica mejor te sale..." En este sentido, experimento cómo el diálogo se transforma en un proceso de aprendizaje en sí mismo y es simultáneamente para mí un medio para crear. Mi proceso creativo se nutre a partir de las aportaciones de las personas que forman parte de la comunidad de diálogo junto con el ejercicio metacognitivo que voy llevando a cabo para ir tomando consciencia y reflexionando sobre la experiencia.



Y entonces, ¿qué es ser una FiLuClown?

Esta pregunta caminará a mi lado por mucho más tiempo mientras me voy construyendo como FiluClown. De momento no se alimenta de respuestas si no que se expande rizomáticamente en más y más preguntas que ponen en acción mi pensamiento. Preguntas inspiradoras, intuitivas, investigativas, imaginativas, plurisensoriales... que danzan en mi

búsqueda vistiendo de corporeidad a mi pensar.

En este aquí y ahora podría decir que ser una FiluClown es asumir el compromiso de un proceso de sensibilización con una misma a partir de la risa, del disfrute, de la ternura y del juego. Es mostrarse auténticamente vulnerable para abrir un canal de comunicación con los demás. Es sentir el poder de las infancias en tu hacer, ser y estar en el mundo. Una FiluClown resuena con todo lo que promueve el movimiento de la Filosofía Lúdica y quiere compartirlo con el universo desde su mirada, su expresividad, su corporeidad, su autenticidad, su vulnerabilidad... despertando conciencias, tendiendo puentes dialógicos para estimular el pensamiento crítico, creativo y ético, contagiando de actitud clown a todas las personas para afrontar la

vida en estos tiempos revueltos.

Y así, voy conectando aprendizajes, razonando y sintiendo, implicándome desde la vivencia. Asumiendo un proceso de experimentación y de reflexión para abrir esta investigación práctica: Una invitación al diálogo entre la Filosofía Lúdica y el Universo del Clown dentro del contexto pedagógico de una comunidad de diálogo, con el acompañamiento de Angélica Sátiro y de Eva Benac, una payasa de corazón.



Bibliografía que me acompaña e inspira en este tramo del camino

- CAÑEQUE, H. (2020) Juego y vida, La conducta Lúdica en el niño y en el adulto, Buenos Aires, CICCUS
- CHAMÉ, G. (2021) "El latido del presente", Buenos Aires, Atuel
- JARA, J. (2014) "El Clown, un navegante de las emociones", Colección Recursos, Octaedro
- MATURANA, H y ZÖLER, G, "Amor y juego Fundamentos Olvidados de lo humano -Desde el patriarcado
- CALMES, D (2019) Infancias del cuerpo, Nueva edición corregida y aumentada, Buenos Aires, Biblos
- SÁTIRO, A. (2021) Filosofía Lúdica: Una cartografía rizomática- Jugar a pensar y a hacer (jugar, actuar, educar, crear) - texto que da soporte a la conferencia inaugural de la XXIII CONFERÈNCIA FILOSOFÍA 3/18, organizada por el GrupIREF, bajo la temática Hacer y pensar y realizada en 14 de mayo de 2021.
- SÁTIRO, A. (Quinta edición revisada y ampliada 2011) Jugar a pensar con niños y niñas de 4 y 5 años, Barcelona: Octaedro
- SÁTIRO, A. (2018) Ciudadanía Creativa en el Jardín de Juanita, Barcelona: Octaedro
- SÁTIRO, A. (2016) Filosofía Mínima, Barcelona: Octaedro



Imagen creada por la artista Neus Bruguera con los nombres de las personas participantes del Seminario de Filosofía Lúdica 2021/2022 conectados de manera rizomática.

Con el apoyo de:



Universidad de Concepción

