

Pensar Juntos

Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños

Número 5 | Año 2021

Filosofía para Niños y Design Thinking:
acercándonos a la complejidad

Philosophy for Children and Design Thinking:
approaching complexity

Ana Corrales Heras

Filósofa y Design Thinker (Thinking with you)

Filosofía para Niños y Design Thinking: acercándonos a la complejidad

Ana Corrales Heras

Recibido 20 de diciembre de 2020

Aceptado 18 de enero de 2021

Resumen

En este ensayo se abordará el *Design Thinking* (Pensamiento de Diseño en español) como metodología de aprendizaje crítico a partir de la cual transitar la incertidumbre presente desde la integración del concepto de complejidad. Se hablará, también, de aquellos aspectos epistemológicos de esta metodología que posibilitan abrazar dicha complejidad. Para ello se introduce la noción de pensamiento complejo, desarrollada por el filósofo y político francés Edgar Morin. Bajo este planteamiento, veremos en qué consiste el proyecto de Matthew Lipman, Filosofía para Niños (FpN), creado a finales de 1960 en Estados Unidos. En líneas generales, esta reflexión nace con el propósito de ahondar en el potencial pedagógico-filosófico que subyace en el Design Thinking; metodología muy en boga actualmente en diversos contextos por su capacidad para generar ideas innovadoras ante problemas complejos. Por último, se reflexionará sobre la necesidad de construir una educación del futuro consciente e integradora.

Palabras clave

Pensamiento complejo, Filosofía para Niños, Design Thinking, educación.

Abstract

This essay will address Design Thinking as a methodology for critical learning, a way across the current uncertainty seen from the point of view of the complexity concept. This methodology's epistemological aspects, which enable the embracing of this complexity, will also be discussed in the essay. In order to do this, the notion of complex thinking, developed by French philosopher and politician Edgar Morin, will be introduced. According to this proposal, Matthew Lipman's Philosophy for Children, created in the late 1960's in the United States, will be explained. Generally, this reflection originates with the purpose of delving in the pedagogical-philosophical potential which underlies Design Thinking; a methodology which is in the fashion currently in diverse contexts, due to its capacity to generate innovative ideas facing complex problems. Lastly, a reflection will be made about the necessity of building a conscious, integrating educational system in the future.

Keywords

Complex thinking, Philosophy for Children (P4C), Design Thinking, education.

*Por primera vez, el hombre ha comprendido realmente
que es un habitante del planeta,
y tal vez se deba pensar y actuar con un nuevo aspecto,
no sólo bajo el aspecto de individuo, familia o género,
de Estado o de grupo de Estados,
sino también bajo el aspecto planetario.
(Vladimir Vernadsky)*

Repensarnos desde la complejidad que habitamos

Son tiempos de incertidumbre, de miedo y de ansiedad generalizados. El índice de desesperanza se incrementa a medida que los resquicios de certeza que considerábamos seguros disminuyen. Afloran sentimientos de vulnerabilidad e incertidumbre, estados que en la sociedad occidental suelen ser reprimidos y acallados por la racionalidad (Morin, 2001: 32). Estamos tomando conciencia de nuestra propia fragilidad como seres humanos finitos, sujetos a la enfermedad y a la muerte, a la desesperanza que supone la pérdida de un ser querido. El dolor se manifiesta en la voz quebrada de una sociedad pandémica. Un virus ha llegado para poner en jaque al planeta entero, quebrando la economía mundial. Todo lo que parecía seguro, ya no lo es. Esta situación nos está enfrentando a la impermanencia de todo. El filósofo David López (2020) lo expresa de un modo muy certero: “nos vemos obligados a replantearnos la arquitectura misma de la humanidad”.

La COVID-19 nos pone a prueba constantemente como individuos y como sociedad. ¿A qué retos nos enfrenta esta situación? ¿Cómo podemos desarrollar nuestra capacidad crítica en este contexto incierto y complejo en el que habitamos? En definitiva, ¿cómo educar en tiempos de pandemia desde una perspectiva compleja? Sin duda son cuestiones que no admiten aproximaciones reduccionistas -en términos morinianos- basadas en un pensamiento lineal que conciba el contexto actual y la complejidad planetaria de forma atomizada, aislada y estanca.

Y sin poder evitarlo, al comenzar a escribir esta introducción resuena intensamente en mí el pensamiento heideggeriano acerca de la condición existencialista del ser humano, expresada en su acepción de ser-ahí (*Dasein*), entendida como un ente arro-

jado inevitablemente al mundo. A esa naturaleza tan propiamente humana aludía el pensador cuando hablaba de estar-en-el-mundo (*In-der-Welt-sein*). Muy a grosso modo, el filósofo alemán venía a decir que el ser humano no es un ente aislado, sino que se desenvuelve permanentemente en el mundo que habita. Esto quiere decir que su subjetividad le viene dada en la medida en que piensa y se relaciona con los entes próximos a través de su existencia. Por tanto, la condición humana está abocada a manifestarse en el mundo irremediabilmente.

Dicho lo anterior, considero oportuno rescatar esa idea de sujeto en relación con su mundo inmediato porque nos abre la posibilidad de poner sobre la mesa la necesidad de repensarnos como individuos interrelacionados *de facto*. El propio filósofo lo explicaba de una forma muy bella:

“Dirigiéndose hacia... y aprehendiendo algo, el ser-ahí (*Dasein*) no sale de su esfera interna, en la que estaría primeramente encapsulado, sino que, por su modo primario de ser, ya está siempre “fuera” (*draußen*), junto a un ente que sale al encuentro (*begegnenden*) en el mundo ya descubierto (*entdecken*) cada vez. Y el determinante estar junto al ente por conocer no es algo así como un abandono de la esfera interna, sino que también en este “estar fuera”, junto al objeto, el ser-ahí está “dentro” (*drinnen*) en un sentido que es necesario entender correctamente; es decir, él mismo es el “dentro”, en cuanto es un ser-en-el-mundo cognoscente. Y, a su vez, la aprehensión de lo conocido no es un regresar del salir aprehensor con la presa alcanzada a la “caja” (*Gehäuse*) de la conciencia (*Bewußtseins*), sino que también en la aprehensión, conservación y retención el ser-ahí cognoscente sigue estando, en cuanto ser-ahí, fuera” (Heidegger, 2009: 88).

Siguiendo la estela reflexiva de Heidegger, cabe sostener que nuestra forma de estar no puede ser de otro modo que en una constante relación de interdependencia con nuestro contexto. Algo así como un continuo juego cognoscitivo que se retroalimenta, a través del cual la experiencia nos devuelve su sabiduría más profunda para recordarnos que no somos dioses del Olimpo, que nuestra condición es perenne y, por tanto, limitada en tiempo y espacio. La razón sin experiencia se pierde en su propia abstracción. En este nuevo paradigma epistemológico en el que nos encontramos, donde la incertidumbre se convierte en “el pan existencial de cada día”, necesitamos una educación que apueste por el cultivo de una razón sensible y adaptativa que pueda responder a lo emergente desde lo que emerge -valga la redundancia- en el contexto.

Una aproximación al pensamiento complejo de Edgar Morin

Para poder comprender con profundidad y precisión en qué consiste el concepto de pensamiento complejo en el sistema filosófico que plantea Edgar Morin, es necesario comenzar por la etimología de la noción misma de “complejo”. Este término se incorpora al castellano procedente del latín *complexus*. Su significado ha sido referido -según diferentes autores- como un entorno que abarca, cercando, abrazando (Lewis, 1879), como una unión, un enlace, un encadenamiento, una acción de rodear, de estrechar (Segura, 2014), o como la idea de un abrazo, enlace, encadenamiento (Coromines y Pascual, 1996). En todas estas acepciones se puede apreciar -como común denominador semántico- la idea de entrelazamiento e interrelación. Es una noción matriz en el pensamiento de Morin.

Complexus significa “lo que está tejido junto”; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo o el mitológico), existiendo un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, o entre las partes entre sí. Por eso la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (Morin, 1999).

30

Pero, ¿qué es el pensamiento complejo para el filósofo francés? Es una manera de percibir el mundo en la que el fundamento epistemológico encuentra su base en la interacción entre el contexto (medio ambiente) y las personas, así como entre los seres humanos mismos. No podemos ser conscientes de nuestro papel y lugar en el planeta si no es través de esa interacción e interdependencia de la que hablamos. Aquí vemos cómo el bueno de Heidegger parece estar presente a través de la noción de complejidad en la que se desenvuelve el filósofo -salvando las distancias, por supuesto-. Como señalé al comienzo de este ensayo, ese ser-en-el-mundo es un ser que habita en un contexto, que se ve interpelado por su entorno y, que a su vez, su propia existencia -de alguna forma- impacta en el medio que habita.

La tesis expuesta anteriormente se convierte en el *leit motiv* que opera bajo el paradigma de la complejidad (Morin, 2009: 60), siendo este un enfoque imprescindible para abordar la realidad que nos atraviesa y que nos conforma. Según el pensador, esta forma de comprender el universo desemboca en una visión global e integradora de lo uno y lo múltiple, de lo global y lo local acerca del mismo, posibilitando comprender

el misterio del mundo sin renunciar a aquellos aspectos inaprehensibles que encierra en su propia naturaleza. Es a través de ese ser-en-el-mundo- que las personas pueden tomar conciencia de su propia condición, de esa interrelación ontológica que emerge en la toma de conciencia de las relaciones espirituales, económicas, sociales..., que las mantiene entretejidas.

Siguiendo la línea filosófica de Morin esbozada hasta ahora, puede intuirse en ella el legado de Heráclito en el momento en que se refiere a la vida misma desde la necesidad de una integración natural de la unidad y la multiplicidad (Morin, 2009). Ambos conceptos se convierten en dos propiedades necesarias para el desarrollo del universo. La contradicción se convierte en un atributo consustancial a la vida y un signo de la complejidad que entraña (Morin, 2009). Esta idea de asumir la contradicción como elemento primitivo de la vida, le sirve al pensador francés para introducir su crítica hacia el paradigma científico moderno. Según el autor, en la época moderna los científicos se encontraban bajo un paraguas epistemológico de corte reduccionista, condicionados absolutamente por una visión analítica y mecanicista del mismo. Bajo esta manera de comprender la realidad -cuadriculada e impermeable- todo aquello que no fuera susceptible de ser predecible era inmediatamente descartado o no reconocido dentro de la comunidad científica. El azar “estorbaba” en el campo de las ciencias, ya que la hipótesis de partida era la idea de la naturaleza como espejo perfecto de la razón humana. Tiene sentido hablar de cierta necesidad de los científicos por buscar lo imperecedero en los fenómenos naturales, pues lo inmutable, aquello que permanece siempre, forma parte del pensamiento lógico-matemático, guiado este por el principio de no contradicción. Como consecuencia de aplicar este enfoque surgió en las ciencias la idea de que lo verdaderamente importante -como objeto de estudio- son los entes en su individualidad, descontextualizados de su medio, dejando en un segundo plano las relaciones e interacción que pudiera existir.

En contraposición a ese paradigma de la simplicidad descrito, surge -como decía- el paradigma de lo complejo. En este marco -donde todo está de alguna manera entrelazado- es necesario apostar por metodologías de aprendizaje activas que animen a que los niños -desde edades muy tempranas- se conviertan en exploradores del mundo que les rodea, aprendiendo a partir de la experiencia directa y el error como motores de aprendizaje. Más adelante abordaremos este tema desde el enfoque metodológico que propone Design Thinking, ahondando en la propuesta educativa-filosófica que subyace al proceso mismo.

Programa de Filosofía para Niños (FpN) como proyecto educativo crítico

Dedicaremos este apartado a presentar el programa educativo-filosófico de Filosofía para Niños, desarrollado por el filósofo e investigador Mathew Lipman a finales de los años sesenta en Estados Unidos. El objetivo último es poder transitar puntos de encuentro con la metodología del Design Thinking, que veremos en el siguiente epígrafe.

Para poder comprender el proyecto educativo de Lipman nos remontaremos a la figura de Sócrates. Para este pensador revolucionario, la capacidad de razonar no era algo exclusivamente de adultos, sino extensible a cualquier individuo, ya fuera joven o adulto. Siguiendo ese mismo razonamiento tiene sentido concluir que cualquier persona, independientemente de su edad, puede reflexionar sobre cuestiones filosóficas y debatirlas (Lipman, 1992). Mathew fue quien acercó la filosofía a los niños por medio del Programa de FpN. ¿De qué modo? A través de la creación de una serie de novelas filosóficas que incitaran al diálogo filosófico en torno a cuestiones que estuvieran presentes en las cotidianidad de las niñas y niños (Nomen, 2018, 2019).

32

La filosofía persigue educar a ciudadanos críticos y auténticos, de ahí la necesidad de enseñar a tomar decisiones de forma racional. Teniendo esto en cuenta, resulta más provechoso comenzar a hacerlo a partir de la infancia.

El proyecto de FpN se fundamenta en la interrogación y en el diálogo metacognitivo, metodologías usadas ya desde la antigüedad clásica. El punto de partida de esta metodología está en la idea de incentivar la curiosidad y la reflexión crítica en el individuo.

El filósofo tomó como influencias en la elaboración de su programa a Sócrates y su método de la mayéutica aplicado al diálogo, la concepción del pensamiento crítico de Dewey y a Freire con su pedagogía de la pregunta. FpN promueve el acto de pensar juntos, por eso se va desarrollando en la comunidad de investigación. Es importante destacar que el fomento de la empatía es clave en la comunidad de investigación, al igual que sucede en el enfoque del Design Thinking, concretamente en la primera etapa, dedicada enteramente a conocer las emociones y sentimientos de los actores que intervienen en el problema planteado para solucionar.

En cuanto a los fines y objetivos de la FpN, cabe señalar (Lipman, et. al., 1992):

- Mejora de la capacidad de razonar
- Desarrollo de la creatividad
- Crecimiento persona e interpersonal
- Desarrollo de la comprensión ética
- Desarrollo de la capacidad de encontrar sentido en la experiencia

Es evidente que los beneficios de este proyecto en los niños son más que obvios. Me gustaría destacar dos de ellos que me parecen fundamentales, y que a su vez están presentes en el Design Thinking. El primero de ellos es el desarrollo de la creatividad. Cuando habla de este aspecto tan importante para el proceso cognitivo de los niños, Lipman critica cómo desde la educación tradicional parece que la imaginación y la creatividad han de ser suprimidas para estimular el pensamiento lógico, riguroso y metódico. Lejos de este planteamiento cerrado, el filósofo promueve una educación que valore y se apoye tanto en el pensamiento lógico como en el pensamiento creativo. Esto es algo muy importante si somos conscientes de la época tan compleja en la que vivimos. Definitivamente la FpN dota de capacidades discursivas y creativas a los niños, facilitándoles -el día de mañana- el que puedan desenvolverse mejor en la complejidad que habitan. No hay nada que aporte más calma a la hora de lidiar con la enorme cantidad de información que nos llega, unido a la incertidumbre que genera esto, que tener la capacidad de pensar por uno mismo, sentir que podemos evaluar y distanciarnos de lo que escuchamos/leemos para extraer nuestras propias conclusiones. Esto mismo también se fomenta en el pensamiento de diseño por medio de herramientas creativas (*safari, storyboard, role play...*) que ayudan a explorar la información que vamos recogiendo.

Y por último, y no menos importante, destacar como objetivo de la FpN el desarrollo de la capacidad de encontrar sentido en la experiencia. Dice al respecto el filósofo:

“Lo mismo ocurre con las experiencias de la vida. Si podemos ayudar a los niños a descubrir las relaciones entre las partes y el todo que se dan en la experiencia, podemos ayudarles a encontrar el significado de experiencias aisladas” (Lipman, et. al., 1992: 145).

Sucintamente, encontramos en el proyecto educativo de Lipman la integración de la noción de complejidad que desarrollaría Edgar Morin. En definitiva, la filosofía de la educación que promueve el pensador alude a un cambio en la enseñanza donde lo uno y lo múltiple se traten y se evidencien como parte de la experiencia que conlleva descubrir la vida, abrir a los niños al mundo que les rodea en el acto de aprender.

Design Thinking como metodología de aprendizaje crítico

Comenzábamos este ensayo refiriéndonos al contexto tan incierto que nos toca vivir, complejo cuanto menos. Una época en la que aflora la fragilidad del sistema económico y el mercado laboral cambia velozmente. En este tiempo ciertamente esquizoide y volátil donde las corrientes tradicionales ya no pueden responder ante tal panorama aplicando un enfoque reduccionista, nos vemos abocados a recurrir a nuevos modelos de negocio que puedan responder ante las necesidades tan complejas y dispares que emergen.

Bajo este paradigma de la complejidad esbozado por Edgar Morin, surgen nuevas metodologías innovadoras de aprendizaje como es el Design Thinking (o Pensamiento de Diseño, en español). Hablamos de una disciplina que persigue aplicar el proceso de diseño como un enfoque holístico para la resolución de problemas (Gasca y Zaragoza, 2014). En líneas generales, la metodología consta de aunar dos momentos discursivos complementarios entre sí: el pensamiento divergente y el pensamiento convergente, por medio de ciclos de desarrollo iterativo de las ideas surgidas, dilatando o comprimiendo el flujo de información en cada etapa del proceso, según las necesidades del mismo. Una vez seleccionada aquella idea que responde de algún modo al reto inicial planteado, se pasa a una fase de prototipado y testeo de la misma.

A modo de síntesis, podríamos decir que definir qué es el Design Thinking resulta una labor compleja. Si revisáramos literatura al respecto, encontraríamos múltiples formas de referirse a este enfoque. Pero lo que sí podemos resaltar como patrón característico en las diversas acepciones es que se trata de un diseño centrado en las personas que persigue la aplicación del proceso de trabajo de un diseñador -desde un enfoque holístico y global- en la resolución de problemas (Howard, y Davies, 2011).

Design Thinking: proceso interdisciplinario y metaproceto

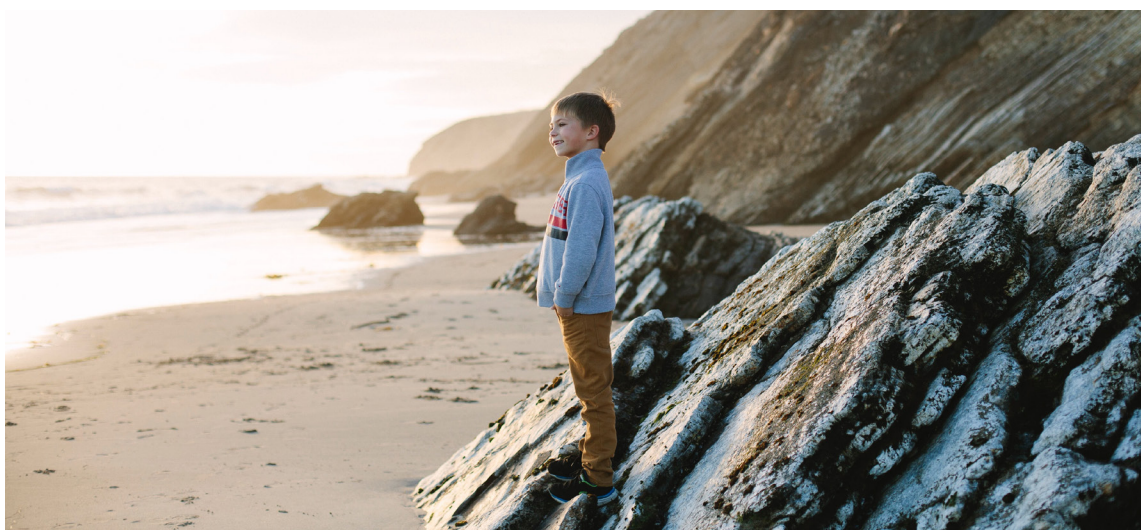
A continuación vamos a hacer un recorrido hermenéutico por cada una de las fases del proceso, al tiempo que reflexionaremos acerca del metaproceto. El objetivo en última instancia es dar luz a aquellos elementos educativos y filosóficos que afloran en esta metodología.

El metaproceto que sigue el Design Thinking suele ser representado por medio del “doble diamante”, un modelo de proceso de diseño elaborado en el año 2004 por el *Design Council*, organización pública del Reino Unido, y revisado en 2015.

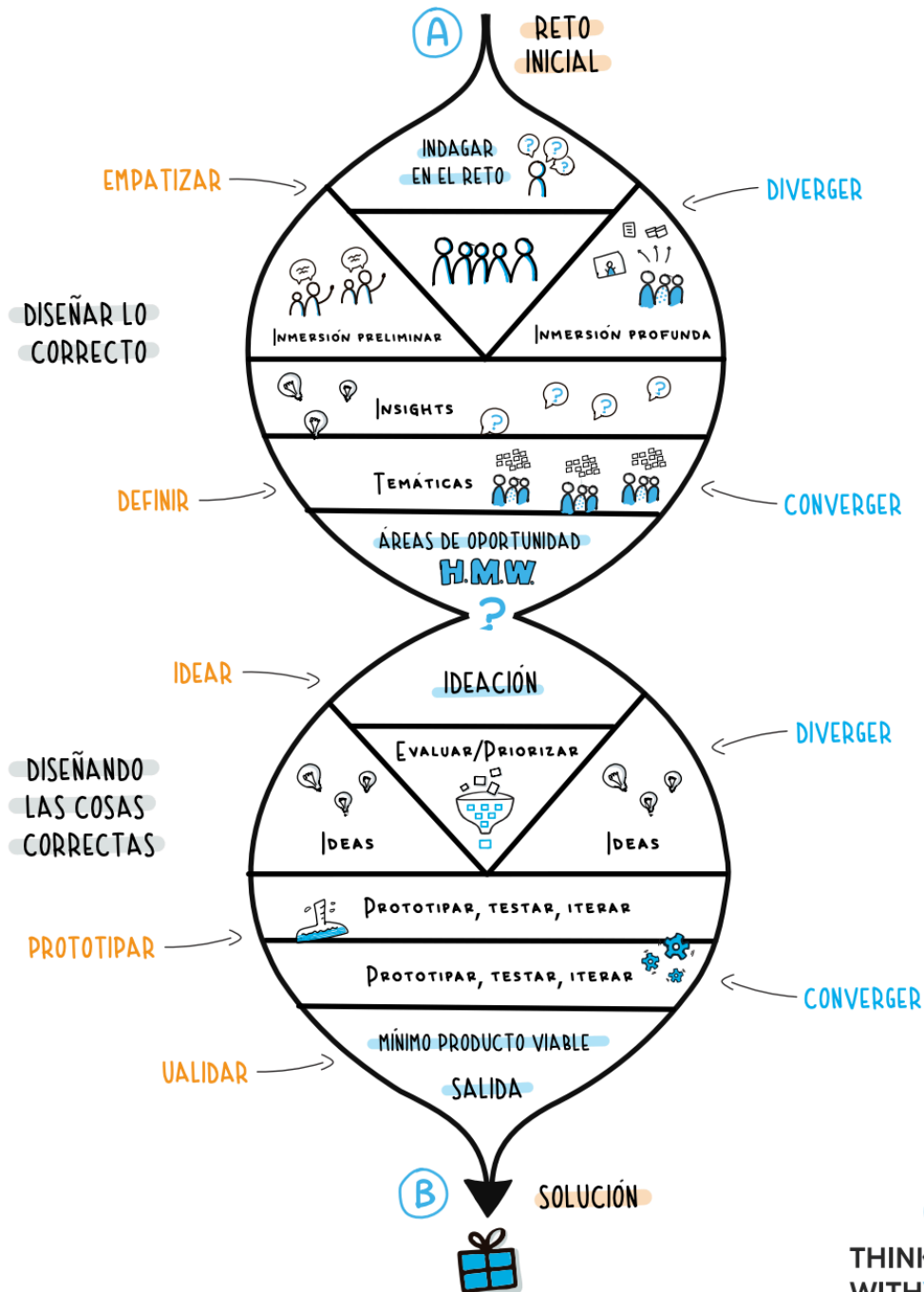
Como decíamos en el epígrafe anterior, Design Thinking es una metodología de diseño e innovación de ideas aplicable tanto por diseñadores como no diseñadores para hallar soluciones a problemas complejos que se adecuen a las necesidades de las personas. De ahí su potencial pedagógico para ser trasladado en el aula como metodología de aprendizaje. El pensamiento de diseño se centra en el proceso de diseño más que en el producto final, e integra la experiencia del diseño, las ciencias sociales, los negocios y la ingeniería (Steinbeck, 2011: 28).

35

Este enfoque consta de cinco etapas organizadas en dos partes: la primera está orientada al descubrimiento y definición del reto planteado, y la segunda al desarrollo e implementación de la idea seleccionada para responder a la necesidad encontrada en la etapa previa (véase, al respecto, Corrales, 2019).



DESIGN THINKING



(Figura 1, Adaptación de Thinking With You a partir del Doble Diamante de Design Thinking de Dan Nessler.)

1.- Primero tenemos que empatizar con el usuario, lo que suele decirse: “ponernos en sus zapatos”. El objetivo es comprender su realidad. Es un momento de divergencia porque necesitamos explorar, abrirnos a su contexto. Con ese propósito utilizamos diferentes herramientas cualitativas tomadas de diversas disciplinas, como pueden ser: las entrevistas en profundidad, la realización de una bitácora, un safari, etc. Esta fase es muy importante, ya que comprende un 70 % del proceso. Nos ayuda a encuadrar el problema planteado con las necesidades del contexto (Schön, 1998).

2.- Después empezamos a volcar la información recogida en las entrevistas clasificándola por temáticas. La idea es detectar patrones de comportamiento, hechos y afirmaciones incongruentes, con la intención de descubrir *insights* (piezas clave de información) que aporten valor al usuario. Realmente es un proceso de síntesis de la información. Entramos en un momento de convergencia. En esta etapa nos centramos no en las soluciones sino en la definición del problema, entendido como reto/opportunidad (Corrales, 2019).

3.- En la etapa de ideación importa la generación de ideas, no su calidad. Es un momento de divergencia. Aquí el juicio se elimina para que las ideas más disruptivas e inesperadas fluyan, teniendo siempre en cuenta las necesidades detectadas previamente. A través de diferentes técnicas de ideación, como el *brainstorming* o Scamper, generamos ideas. Después convergeremos y seleccionaremos la idea más viable y deseable que dé respuesta al reto (Corrales, 2019).

4.- Pasamos, entonces, a la etapa de prototipado. Aquí “damos forma” a la idea seleccionada. Lo que buscamos es obtener *feedback* rápido a partir de sucesivas iteraciones, con la intención de incorporar posibles mejoras en el diseño de la idea (Corrales, 2019).

Considero importante resaltar que esta metodología no es lineal, es decir, se puede volver hacia atrás en un momento dado para replantearnos lo que habíamos hecho. Este punto me parece especialmente interesante, ya que da pie a desmontar la idea moderna de seguir un modelo epistemológico cerrado e inamovible en nuestra relación con el mundo, lo que permite introducir el cambio como elemento natural en la construcción del conocimiento humano. En este sentido podemos decir que el proceso del Design Thinking responde al paradigma de lo complejo, proporcionando una visión activa y crítica del aprendizaje mismo.

Elementos pedagógicos presentes en este enfoque

Ya hemos visto que el Design Thinking ayuda -desde la mirada del diseñador- a enfrentarnos a los desafíos de desarrollo de negocio o de desarrollo de servicios, e incluso a los retos que emergen en el contexto del aula. En nuestro ámbito de reflexión, esta forma de acercarnos a esos desafíos posibilita un “despertar creativo del niño”. Partiendo del contexto educativo en el que nos movemos, ¿cómo puede el Design Thinking integrar la incertidumbre como estrategia de aprendizaje? ¿Qué puede aportar esta metodología al nuevo paradigma de enseñanza que propone el programa de Filosofía para Niños de Lipman? Con la finalidad de transitar estas cuestiones, nos detendremos en aquellos aspectos pedagógicos presentes en el marco epistemológico que ofrece el pensamiento de diseño. Desgranaremos, también, una serie de atributos que considero esenciales en la naturaleza de este enfoque. El primero de ellos es la idea de integrar el error como motor de aprendizaje. Aún persiste en las didácticas y experiencias pedagógicas de la escuela, cierto rechazo al error. Digamos que el paradigma de la complejidad parece no calar a fondo en el sistema educativo, todavía aferrado a procesos de planificación y desarrollo de actividades en el aula en los que el rol del docente se plantea, implícitamente, como el garante de un aprendizaje estable, ignorando la naturaleza vitalmente incierta que implica conocer. En relación a esta idea, De la Torre viene a decir:

“La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, criterios desde los cuales se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor, como es el error, debe evitarse (...) un punto de vista coherente si se entiende la instrucción como resultado. El error, al igual que la interferencia, son estudiados como obstáculos, como situaciones negativas que es preciso evitar” (De la Torre, 2000: 37).

Vemos, pues, cómo desde esta perspectiva de la enseñanza, los estudiantes se convierten en meros receptores del conocimiento que les transmite el profesor o profesora en cuestión. La evaluación -vista bajo este prisma pedagógico de corte positivista- es comprendida como la prueba que verifica que el contenido explicado en el aula ha sido asimilado sin errores por parte de los alumnos, es decir, se adecúa a los criterios de verdad preestablecidos por el/la docente. Pero, ¿acaso la interpretación misma del conocimiento no está sujeta a cierto grado de incertidumbre? No es el momento de entrar en esta cuestión, pero sí al menos dejarla sobre la mesa.

Poniendo la mirada en la metodología del Design Thinking, podemos observar que el error es visto como una oportunidad de aprendizaje, por ejemplo en la fase de prototipado y testeado de la idea de solución elegida por el equipo de diseño. Esta es puesta a prueba para ser mejorada, cambiada o desechada antes de su implementación. El proceso no es definitorio ni definitivo. Hasta aquí podemos ver que esta manera de comprender el aprendizaje como proceso cambiante, estimula la capacidad creativa de los más pequeños. Les anima a explorar su mundo como protagonistas de él, viviendo en primera persona que existen situaciones y/o acciones impredecibles. Por estos motivos, considero fundamental apostar por Design Thinking como forma de aprendizaje crítico que acoge la complejidad del contexto trabajando sobre problemas indeterminados.

El segundo atributo del Design Thinking que encuentro interesante reseñar es el tema que tiene que ver con el desarrollo del conocimiento como un acto cooperativo. En relación con esto, cabe decir que nos referimos a una metodología colaborativa que únicamente su implementación tiene sentido si es en equipos multidisciplinarios. Lo que persigue este enfoque es aunar e incorporar las habilidades, personalidades y estilos de pensamiento diferentes de los participantes para enfrentarse a problemas indeterminados. La naturaleza colaborativa del enfoque aporta otra pedagogía de la enseñanza radicalmente diferente. Desde el punto de vista del aula, esta es concebida como un laboratorio de aprendizaje donde la experiencia cobra protagonismo para dejar paso a la creatividad de los más pequeños. En este sentido, encontramos que guarda cierta relación con el concepto de comunidad de investigación que promueve Lipman en su programa de FpN (Martínez, 2018). Como sucede en la metodología del pensamiento de diseño, el proyecto educativo de FpN persigue que las alumnas y alumnos aprendan a pensar. Y aprender a pensar significa adoptar una perspectiva de pensamiento complejo para una vida personal y comunitaria plena. La convicción que subyace en esta propuesta educativa es que no se puede conseguir que lleguemos a ser personas autónomas y solidarias si no es promoviendo un medio educativo que sea una comunidad de búsqueda, una comunidad de cuestionamiento o una comunidad de investigación (Martínez, 2015: 3). Resulta muy estimulante pensar el aula bajo los conceptos de laboratorio y de comunidad, ya que ayuda a concebir el espacio de enseñanza de una forma más flexible y abierta, posicionando la figura del docente al mismo nivel que el resto de alumnas y alumnos en la construcción de conocimiento (Acaso, 2013: 25).

Para terminar, quiero hacer hincapié en el potencial pedagógico del proceso de diseño, ayudando a los niños a que desarrollen su capacidad crítica, y a dotarlos de herramientas concretas para desarrollar su creatividad. Durante el despliegue de la metodología podemos observar cómo las dos formas de razonamiento más conocidas (razonamiento deductivo y razonamiento inductivo) están presentes en cada fase, de diferente manera. Recordemos que el primer razonamiento se basa en que a partir de unas premisas y unas reglas de inferencia podemos llegar a conclusiones. En el segundo sucede lo contrario, ya que es a partir de una información de naturaleza experimental, como se infiere una generalización o conclusión.

Sin embargo, el tipo de razonamiento que se desarrolla en la metodología del Design Thinking, conocido como pensamiento abductivo, se orienta a la generación de explicaciones posibles que satisfagan el propósito objetivo del diseño. Lo que se pretende es ofrecer una hipótesis o conjetura, partiendo de la descripción de un hecho. Esta hipótesis busca ser la explicación más probable, siendo conscientes de sus carencias inferenciales. Y así es como da comienzo el proceso creativo. A este respecto, la técnica del *brainstorming* no es más que una forma de generar alternativas posibles para solucionar un problema.

Conclusiones

Quizá Design Thinking implique una mirada diferente que posibilite establecer otro tipo de vínculo más radical entre diseñadores, usuarios, organizaciones y la sociedad en su totalidad.

Pero, ¿qué implica aprender bajo el paradigma de lo complejo? Esta era una de las cuestiones centrales con las que comenzaba el ensayo. A partir de este interrogante hemos podido transitar por el concepto de complejidad y explorar los retos educativos a los que nos enfrentamos.

Desde el programa de Filosofía para niños y el enfoque del Design Thinking en la enseñanza, hemos reflexionado acerca de la importancia de estimular la capacidad crítica y la capacidad creativa en los niños. Ambas facultades son más que necesarias en estos momentos para afrontar la incertidumbre presente y construir la educación del futuro: empática, consciente de su entorno e integradora.

Este ensayo también nos ha permitido abordar la metodología de Design Thinking desde un prisma más filosófico, alejado de los marcos explicativos convencionales en los que suele enmarcarse a la hora de ser presentado en las escuelas de negocio o de diseño.

Como hemos podido comprobar, Design Thinking va más allá de las cinco fases a las que usualmente se alude. Si intentamos ahondar detrás de las técnicas etnográficas y herramientas creativas que se utilizan, podemos atisbar un planteamiento filosófico sobre el contexto mismo y las necesidades que plantea.

Y dicho esto, doy por concluida mi reflexión trasladándote a ti, lector, la inquietud que me ha traído hasta aquí: ¿qué otra forma de racionalidad se puede fomentar desde la didáctica, entendida esta como ciencia del aprendizaje y de la enseñanza, que incorpore el cambio en el proceso de conocimiento?

Bibliografía

Gadamer, H. G. (1977), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.

Acaso, M. (2013), *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*, Barcelona, Paidós.

Byung-Chul, Han (2015), *Sobre lo bello*, Barcelona, Herder Editorial.

Cabrera, Jose Antonio (2015), *El concepto de intuición en A. Schopenhauer: del conocimiento empírico a la sabiduría moral*. Tesis doctoral, Sevilla, Universidad de Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45147/Tesis%20doctoral%20Intuici%0c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Córdoba, A., Arteaga, J., Bonilla, H. (2015), *Fundamentos del pensamiento del Diseño. Investigium IRE: Ciencias Sociales Y Humanas, VII (2)*, pp. 38-50. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15658/CESMAG15.05060204>

De la Torre, Saturnino y Otros. (2000), *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Madrid, Octaedro Editorial.

Gasca, J., Zaragoza, R. (2014), *Designpedia: 80 herramientas para construir tus ideas*, Madrid, LID Editorial.

Heidegger, M. (2009), *Ser y Tiempo*, Madrid, Edición Trotta.

Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S. (1992), *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.

López, D. (2020), “*La pandemia bajo la luz de la filosofía*”, Ciclo de Filosofía, celebrado el 16 de abril de 2020. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Q-J6lIhePI7M0&ab_channel=ElCorteIngl%C3%A9s (Consultado el 17 de diciembre de 2020).

Martínez, E. (2015), *La clase como una comunidad de investigación*. Disponible en: http://www.emiliomartinez.net/pdf/Clase_Comunidad_Investigacion.pdf (Consultado el 17 de diciembre de 2020).

Morin, E. (2009), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Editorial Gedisa.

Morin, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

Nomen, J. (2019), “*El diálogo filosófico, un antídoto contra la intolerancia*”, Pensar Juntos. Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños, N^o 3, pp. 45-58.

Nomen, J. (2018), *El niño filósofo. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos*, Barcelona, Arpa.

Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Steinbeck, R. (2011), “*Building Creative Competence in Globally Distributed Courses through Design Thinking*” Comunicar, vol. 37, no. 19, pp. 27-35.