

Pensar Juntos

Revista Iberoamericana de Filosofía para Niños

Número 6 | Año 2022

El diálogo filosófico propuesto por Sharp y Lipman en el contexto universitario. Una propuesta filosófica- pedagógica en tiempo de crisis

The philosophical dialogue proposed by Sharp and Lipman
at university. A philosophical-pedagogical approach in time of crisis

Federico Adaya Leythe

Universidad Autónoma del Estado de México

El diálogo filosófico propuesto por Sharp y Lipman en el contexto universitario. Una propuesta filosófica-pedagógica en tiempo de crisis

Federico Adaya Leythe

Recibido 22 de diciembre de 2021

Aceptado 4 de marzo de 2022

Resumen

El siguiente artículo, fruto de la reflexión sobre mi práctica docente en la universidad, busca dar respuesta a una cuestión que surge en el contexto de la pandemia: ¿Cómo seguir realizando procesos de enseñanza aprendizaje significativos para el alumnado y para el docente en la situación actual? Para responder a esta pregunta el trabajo presenta, en primer lugar, la situación socioeducativa donde se origina la propuesta filosófica-pedagógica que se expondrá. En segundo lugar, expone las diversas propuestas teóricas que se articularon dentro del aula virtual. Aquí se pondrá atención de manera especial en el diálogo filosófico propuesto por Sharp y Lipman. En tercer lugar, se ofrecerán testimonios de algunos alumnos que vivieron esta experiencia educativa. Finalmente, se propondrán una serie de reflexiones que, por una parte, mostrarán los alcances y límites de la propuesta aquí presentada, y, por otra parte, se ofrecerán una serie de principios que pueden orientar nuestra práctica docente en tiempos de crisis.

Palabras clave

Diálogo filosófico, hermenéutica, FpN y universidad

Abstract

This article is the result of reflection on my teaching practice at the University and seeks to answer a question that arises in the context of the pandemic: how to continue carrying out significant teaching-learning processes for students and teachers in the current situation? The article presents, in the first place, the socio educational situation where the philosophical pedagogical proposal that will be presented originates. Secondly, it exposes the various theoretical proposals that were articulated within the virtual classroom. Here special attention will be paid to the philosophical dialogue proposed by Sharp and Lipman. Thirdly, testimonies of some students who lived this educational experience will be offered. Finally, a series of reflections will be proposed that, on the one hand, will show the scope and limits of the proposal presented here, and, on the other hand, a series of principles will be offered that can guide our teaching practice in times of crisis.

Keywords

Philosophical dialogue, hermeneutics, P4C and university

Introducción¹

El presente artículo tiene como finalidad exponer de manera sistemática, la reflexión y la práctica docente que surgió en el contexto de la pandemia global y que buscó responder a la pregunta: ¿Cómo realizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para los alumnos y los docentes dentro del aula virtual en tiempos de crisis? Para contestar a esta cuestión, el texto desarrolla los aspectos que a continuación se mencionan. En primer lugar, se describirá el contexto socio educativo en el que surge la interrogante y por ende, la propuesta filosófico-pedagógica. Este aspecto es relevante para entender sus alcances y límites. Seguidamente, se mostrarán los momentos en los que se desarrolla una sesión en el aula virtual y que tienen como fundamento diversos marcos teórico-prácticos, como son el Tai-Chi, el psicodrama simbólico y, por supuesto, el diálogo filosófico en comunidades de indagación tal como lo presentan Sharp y Lipman. Posteriormente, se darán a conocer los testimonios de dos alumnos para compartir cuál fue la experiencia que tuvieron en primera persona. Por último, se expondrán unas reflexiones finales, entre las que destacarán una serie de principios teóricos que pueden servir de guía en la práctica docente, independientemente del nivel educativo donde se trabajó.

Contexto socio educativo

La propuesta filosófico-pedagógica que a continuación se presentará surge en un contexto socio educativo muy específico: la Licenciatura en Artes Teatrales² de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Los colectivos con los que se trabajó fueron alumnas y alumnos de 3º, 7º y 8º semestre, cuyas edades oscilan entre los 20 y los 22 años. Los grupos suelen ser pequeños (de 5 a 15 personas) y en ellos la presencia de las mujeres es mayor que la de los hombres (de un 90% a un 70%). El alumnado tiene preferencia por las asignaturas que los preparan para la actuación y que suelen denominarse “prácticas”; en oposición a las “teóricas”. La reflexión y práctica que se compartirá se originó dentro de las asignaturas teóricas.

¹ El artículo desarrolla y profundiza las ideas expresadas, tanto en la ponencia titulada: “El diálogo filosófico y el psicodrama simbólico como medios para favorecer la resiliencia en el aula de clase”, que se presentó en el IV Simposio Internacional Interdisciplinario: Academia en contextos humanos y socio ambientales, y que se llevó a cabo en la UAEM del 20 al 23 de octubre de 2020; así como en el artículo titulado: “¿Cómo seguir educando y formando en tiempos de pandemia” y que se publicó en la revista Identidad Universitaria, México, UAEM, año 1, número 14, julio-septiembre de 2021; ambos de autoría personal

² Aunque la aplicación de la propuesta del diálogo filosófico en comunidades de investigación se ha realizado tanto en el grado de Artes Teatrales como en el posgrado de Ética, el presente artículo se centrará en la experiencia y reflexión llevada a cabo solo a nivel de grado, debido a que la dinámica del posgrado requiere una atención específica.

En este entorno educativo, y con el avance del virus SARS-CoV-2, el 23 de marzo de 2020 se suspendieron temporalmente las clases presenciales en la UAEMex. Nadie imaginaba que “la suspensión temporal” duraría año y medio. Conforme pasaba el tiempo, el alumnado y toda la comunidad universitaria comenzó a sentir los efectos de una crisis que se manifestó a nivel económico, sanitario, educativo, familiar y, por supuesto, político. Uno de los primeros problemas que alumnado y profesorado experimentaron fue la falta de dispositivos tecnológicos adecuados para llevar a cabo las clases virtuales. Unido a esto, había una carencia de capacitación para realizar las clases en un ambiente “remoto y virtual”. Por otra parte, aquí como en muchos lugares del mundo; los alumnos o sus familiares se contagiaron de la Covid-19. La experiencia no solo fue de enfermedad sino de muerte. Familiares de alumnos y docentes experimentamos la pérdida de algún familiar o de alguna persona cercana a nosotros. Fue en el fragor de esta situación cuando surgieron las preguntas: ¿cómo hacer del aula virtual un espacio de contención y de resiliencia?, ¿cómo realizar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para los alumnos y los docentes en un ambiente puramente digital? En definitiva ¿cómo seguir formando y educando en tiempos de crisis? Lo que quedó claro es que no se podía enseñar de la misma manera como lo veníamos haciendo. No podíamos seguir con la misma estructura en los procesos de enseñanza-aprendizaje, introduciendo como único cambio relevante nuevos canales de comunicación virtual. Era necesario y urgente un cambio.

Una propuesta filosófica-pedagógica integral

La necesidad de un cambio urgente planteaba la realización de procesos de enseñanza-aprendizaje lo más integral posible. Este principio de integralidad, que ahora enuncio con claridad, no lo veía tan evidente en ese entonces. Lo único que tenía claro es que, para trabajar los contenidos teóricos de cada una de las asignaturas, era necesario preparar el cuerpo y serenar el estado de ánimo general con el fin de tener la mente “vacía y abierta” al trabajo conceptual. Para ello, la clase la articulé en varios momentos:

- Trabajo corporal.
- Trabajo emocional.
- Trabajo teórico-conceptual y diálogo en comunidades de investigación.

Trabajo corporal y el Tai-Chi Chuan

El trabajo corporal es la “puerta de entrada” en la clase virtual, y los ejercicios que utilizamos tienen la finalidad de relajar nuestro cuerpo y centrar nuestra atención mental de manera plena en el presente. Los ejercicios de calentamiento son principalmente tomados del Tai-Chi Chuan. El Tai-Chi, siendo a la vez un arte marcial y un arte de meditación (Font, 1993: 15-16), permite preparar nuestra “casa”, es decir, nos permite estar “vacíos” y “abiertos” a la experiencia del aprendizaje colectivo de escucha y reflexión. En este sentido, las palabras del *Tao Te Ching* son reveladoras:

“Con arcilla se moldea un recipiente, pero es precisamente el espacio vacío que no contiene arcilla el que utilizamos como recipiente. Abrimos puertas y ventanas en una casa, pero es por sus espacios vacíos que podemos utilizarla” (Lao-Tsé, 1976: 44).

El trabajo emocional y el psicodrama simbólico

4

Tras el trabajo de corporal, pasamos a realizar el trabajo emocional, el cual se inicia con la pregunta: ¿cómo nos sentimos el día de hoy? En este momento, se pone énfasis en “la espontaneidad” para compartir de manera colectiva nuestros estados de ánimo. La consigna del profesor es precisa y clara, al decir, por ejemplo: “vamos a compartir cómo nos sentimos hoy, y para ello compartiremos una imagen que surja en nosotros de manera espontánea y que nos permita describir nuestro estado de ánimo”. Ahora bien, para favorecer la participación del alumnado, el profesor inicia compartiendo su experiencia, luego él da el turno de palabra a algún miembro de la comunidad, y así hasta terminar la ronda. Esta parte de la clase es esencial porque todos compartimos lo que es más íntimo y cercano a nosotros: nuestro estado anímico. Al respecto, es importante mencionar que las alumnas y alumnos aprenden a crear un espacio de escucha y contención, donde pueden expresar libremente cómo se sienten sin ser juzgados, pero a la vez comprenden el sentido académico de esta práctica, el cual consiste en “traducir” las emociones al lenguaje para luego, a través del lenguaje, acceder al trabajo teórico.

Llegados a este punto, la pregunta que surge es obligada: ¿cuál es el fundamento teórico de esta práctica? La base teórica que sustenta esta práctica es el psicodrama simbólico. A continuación, se expondrá qué es el psicodrama simbólico y cuáles son sus rasgos fundamentales.

Una de las fuentes que conforman el psicodrama simbólico es la propuesta de Jacob Levy Moreno (1889-1974), quien, siendo médico y psiquiatra, creó y desarrolló “el psicodrama” como una propuesta innovadora dentro de la psicoterapia grupal. Algunos de los principios del psicodrama, como son el calentamiento, la representación de roles, la espontaneidad, la creación y el desarrollo de grupo, entre otros (Bischof, 1973: 259-294), servirán de ejes fundamentales para la propuesta que Irene Henche Zabala, denominará “psicodrama simbólico”.

Para Irene Henche (2016: 11), el psicodrama simbólico es un método de orientación jungiana que tiene la finalidad de desarrollar el crecimiento personal y colectivo. Ahora bien, lo específico de esta propuesta es que el proceso de individuación se hace utilizando la mediación de doce cuentos de hadas o cuentos populares: “Los Siete Cabritillos y el Lobo”, “Caperucita Roja”, “Los Tres Cerditos y el Lobo”, “Hansel y Gretel” (o “La Casita de Chocolate”), “Pulgarcito”, “La Reina de las abejas”, “El patito feo”, “Pinocho”, “Cenicienta”, “La Bella durmiente”, “Blanca Nieves”, y “La Bella y la Bestia”.

Recorriendo cada uno de los cuentos anteriores, los participantes se convierten en el héroe o heroína que, realizando un viaje iniciático, se identifican con los diversos personajes de los cuentos de hadas, revelando así el estadio o proceso evolutivo en el que cada uno se encuentra. Esto, que se aplica al individuo, vale también para el grupo. De esta forma, tanto la persona como el colectivo realizan un proceso de crecimiento en el que van aflorando las luces y sombras que los acompañan. Ahora bien, gracias a las diversas técnicas psicodramáticas que se ponen en juego se busca superar los bloqueos que impiden el crecimiento deseado. Respecto de este proceso, Henche sostiene:

“En este viaje, podemos mirar cada cuento, en parte como si fuera un sueño y, situándonos desde la perspectiva del protagonista, que sería el durmiente que tiene este sueño, adoptaríamos la forma gestáltica de interpretación de los sueños, según la cual, todos los personajes del mismo son partes o tendencias del propio sujeto que ha creado este sueño, y, por tanto, cada una de ellas nos revela un aspecto de su sí mismo” (Henche, 2009: 86).

Así, quienes se embarcan en esta aventura tienen la oportunidad de ponerse frente a un espejo para mirar los retazos inconexos de su vida y, mediante un trabajo psicodramático colectivo y personal, reelaborar el propio “guión de vida”.

La pregunta que surge aquí es la siguiente: ¿En qué sentido las imágenes dichas por los alumnos y el profesor conectan con la propuesta del psicodrama simbólico? Por una parte, las imágenes o enunciados metafóricos que comparten el alumnado y el maestro son de carácter espontáneo y buscan conectar con la dimensión emocional-inconsciente del sujeto, la cual es la materia prima del psicodrama simbólico. Y por otra, las imágenes o enunciados metafóricos vienen a ser el equivalente de las escenas de los cuentos de hadas que se utilizan en el trabajo psicodramático. En este sentido, es importante señalar que muchas de las imágenes que comparten los alumnos son similares con los elementos simbólicos que se encuentran en los cuentos de hadas, como son el bosque, el agua, el lago o los animales (Adaya, 2021: 34). Es preciso aclarar que hasta aquí llega la apropiación de los recursos del psicodrama para la realización de la clase y esto por una sencilla razón: el trabajo que se realiza en el aula virtual tiene como objetivo principal la apropiación significativa de elementos teóricos y la reflexión creativa de los mismos, y no la realización de una psicoterapia de carácter grupal. No obstante, como se ha dicho más arriba, el trabajo emocional tiene una dimensión catártica que prepara al trabajo teórico-conceptual.

El trabajo teórico-conceptual y el diálogo filosófico en comunidades de investigación

6

Una vez que el alumnado y el profesor han realizado la parte “práctica” de la clase, pasamos al trabajo “teórico”, el cual se realiza en dos momentos. El primero consiste en el desarrollo de los contenidos programáticos de las asignaturas. Y el segundo se da, a través del diálogo en comunidades de indagación, a partir de las preguntas que elabora el grupo una vez trabajados los contenidos curriculares.

Respecto del primer momento, solo mencionaré que los contenidos de las asignaturas se trabajan a través de la plataforma de *Microsoft Teams*, utilizando la diversidad de herramientas digitales que tenemos a nuestro alcance. Ahora bien, lo que es importante mencionar es que los contenidos programáticos no se consideran:

“...como cuerpos inertes de información para ser diseminados, absorbidos y regurgitados por los estudiantes en gran medida pasivos [sino como] marcos conceptuales y dinámicos en las cuales el pensar y el hacer son claves para el aprendizaje” (Splitter y Sharp, 1996: 166).

Este aspecto es esencial dado que, desde esta perspectiva, las asignaturas no son ya un cúmulo de información inerte que se repite mecánicamente cada semestre, sino un marco

teórico que mediante la curiosidad y la indagación se problematiza y dinamiza para comprender mejor nuestra subjetividad y la realidad en la que vivimos. Desde este punto de vista, los contenidos de las asignaturas se constituyen, no en el punto de llegada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino en el punto de partida para el diálogo filosófico.

Ahora bien, cuando aquí se habla del diálogo filosófico en comunidades de investigación, se refiere al ejercicio dialógico y reflexivo tal como lo entienden Matthew Lipman y Ann M. Sharp en el programa de Filosofía para Niños. A continuación, se expondrán algunos fundamentos teóricos en los que se basa esta propuesta.

El proyecto de Sharp y Lipman tiene como referentes filosóficos el pensamiento de la Grecia antigua y, de manera especial, el diálogo socrático, el pragmatismo de Williams James, Charles S. Peirce y John Dewey, y el pensamiento ilustrado de Kant. A nivel pedagógico, se encuentran sobre todo los aportes de Vygotsky, Piaget y Ausubel (Echeverría 2006: 23-53). De todas las fuentes que he mencionado, me ceñiré de manera breve al diálogo socrático.

El método mayéutico de Sócrates inspira de principio a fin el programa de Lipman y Sharp. La mayéutica tiene como finalidad la clarificación de conceptos cuyos significados no están tematizados y, gracias al diálogo entre los interlocutores, obtener una mayor comprensión de los mismos (Copleston, 1981: 116-118). La dialéctica socrática, a diferencia del método de los sofistas, no buscaba la disputa por la disputa misma, sino que le interesaba llegar a la verdad sobre aquello que estaba en cuestión: la virtud, la belleza, la valentía, etc. (Xirau, 1983: 39). Además, este diálogo no tiene como objetivo una reflexión abstracta sin ninguna implicación en la existencia de las personas. Al contrario, lo que Sócrates buscaba era mostrar las consecuencias éticas y políticas de un conocimiento verdadero. La presencia del diálogo socrático es de tal relevancia que Eugenio Echeverría, en su obra *Filosofía para Niños*, afirma:

“El método socrático, buscaba no decir la verdad, sino buscarla a través de una serie de preguntas. Por ello, en la comunidad de diálogo filosófico lo que debe interesar al maestro no es necesariamente llegar a la conclusión, sino provocar, motivar y facilitar procesos de pensamiento y reflexión de sus estudiantes” (Echeverría, 2006: 25).

Ahora bien, un rasgo fundamental de esta propuesta filosófico-pedagógica es que se realiza en una comunidad de investigación ¿Qué es una comunidad de indagación y cuáles

son sus características fundamentales? Como señalan Splitter y Sharp (1996: 51), el término “comunidad de indagación” proviene de la tradición pragmatista de Pierce, Mead y Dewey, y se aplicaba a los grupos de investigación en el ámbito científico. Ahora bien, Lipman y Sharp retoman el concepto y le dan una nueva significación. Para ellos, una comunidad de indagación es un conjunto de personas que, animadas por un formador, reflexionan sobre una problemática significativa con la finalidad de lograr una comprensión más profunda de dicha temática. Lipman (1992: 118) afirma que para que esto sea posible son necesarios algunos requisitos que deben estar presentes en la práctica de la comunidad, como son la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo a través de la escucha activa y la ausencia de adoctrinamiento. Por su parte, Splitter y Sharp (1996: 36-40) sostienen que la comunidad de indagación se caracteriza por ser un espacio en donde los participantes construyen y modifican sus ideas de forma recíproca, dirigidos por un “centro de atención unificado” en lugar de divagar en direcciones individuales. En este sentido, los autores afirman:

“[La] comunidad de indagación tiene efectivamente una estructura, basada en el aspecto dual de comunidad –que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza y seguridad y un sentido de propósito común y de indagación– que [busca] una forma de práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso, ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora” (Splitter y Sharp, 1996: 36).

Para concluir con algunos rasgos sobre la comunidad de indagación, Echeverría (2006: 18) sostiene que los objetivos que deben guiar el diálogo filosófico en comunidades de indagación son: practicar y desarrollar las habilidades de pensamiento, construir y clarificar conceptos y, por último, explorar los valores y las bases sobre las que estos se sustentan.

Una vez expuestos los fundamentos teóricos del diálogo filosófico en una comunidad de investigación, quiero señalar la dinámica concreta de cómo se realiza el diálogo dentro del aula virtual. El punto de partida es algún contenido de la asignatura, que se trabaja mediante la lectura de un texto, la explicación de un tema, el visionado de un video o la exposición de un equipo de trabajo. A partir de aquí, el alumnado elabora una pregunta que considere relevante para reflexionar con el grupo. Después, de forma colectiva, se revisa si las preguntas son claras y si en ellas se está dando por supuesto algo como “verdadero” y que no se ha tematizado suficientemente. Una vez revisadas las preguntas, se elige la cuestión más relevante para, a partir de ahí, hacer una exploración e indagación sobre el problema planteado. Esta experiencia dialógica permite ir construyendo de

manera progresiva una comunidad en la que se adquieren habilidades y actitudes muy específicas: se escuchan entre ellos de forma activa, piden y respetan el turno de palabra, identifican si algún compañero o compañera propone o no buenos argumentos, y se ejercitan en la capacidad de autocorrección. La clase termina con un breve proceso de evaluación en el que el alumnado expresa su experiencia sobre el trabajo realizado.

Experiencias del alumnado

Después de haber expuesto los fundamentos teóricos de la presente propuesta, y de haber descrito su realización concreta en el aula virtual a nivel universitario, se compartirá la experiencia de dos estudiantes de la Licenciatura en Artes Teatrales³. Estos testimonios, narrados en primera persona, nos mostrarán los diferentes momentos que aquí se han desarrollado. Escucharemos la situación de crisis que vivían e identificaremos las distintas fases de la propuesta filosófico-pedagógica (trabajo corporal, emocional, teórico-conceptual y dialógico) que aquí se ha expuesto.

Naila Sashenka Sánchez Rutiaga (alumna de 7º semestre de la Licenciatura de Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades de la UAEM):

“Recuerdo aquellos días, cuando inició la pandemia, todo parecía tan incierto e inestable. Nuestra facultad de Humanidades entró en paro estudiantil a la par que se suspendían las clases por la contingencia. Yo me encontraba muy triste por todo lo que sucedía a mi alrededor; las clases se pausaron y no sabíamos nada de nuestros maestros, hasta que una noche nos llegó por correo una tarea del maestro Federico Adaya para retomar nuestro curso de hermenéutica a distancia y fue ahí donde comenzó la aventura. Me sorprendió ver el compromiso que tenía el maestro con la clase y su entusiasmo en cada sesión me fue despertando un interés profundo por la hermenéutica; la manera en que nos fue acercando fue fascinante, pues por medio de ejercicios de interpretación todo iba quedando claro poco a poco. Mi ejercicio favorito era el de decir por medio de una metáfora cómo nos encontrábamos; eso para mí era sanador ya que podía exteriorizar mis emociones. Recuerdo que en una ocasión me sorprendió que casi todos nos sentíamos de la misma manera, ya que nuestras metáforas tenían algo en común y tenían que ver con el sentimiento de desconcentración y desorientación, y el saber que no sólo yo me sentía de

³ Las experiencias educativas de los alumnos que aquí se comparten formaron parte de la ponencia titulada “El diálogo filosófico y el psicodrama simbólico como medios para favorecer la resiliencia en el aula de clase”, que se presentó en el IV Simposio Internacional Interdisciplinario “Academia en contextos humanos y Socio-Ambientales”, celebrado en la UAEM del 20 al 23 de octubre de 2020.

esa forma me ayudó bastante. Mi metáfora era “me siento como un reloj sin pila”. Después, cuando comenzamos a ver a los filósofos, todo se tornó sumamente lúdico y de cada uno recuerdo aspectos muy especiales. Este curso lo llevo en el fondo de mi corazón. Se dio en un momento muy difícil y, sin embargo, fue una salvación para mí. Sin duda todo lo compartido fue muy entrañable. La filosofía, la hermenéutica... nunca habían sido tan divertidas de aprender”.

José Antonio Sánchez Vargas (alumno de 7° semestre de la Licenciatura de Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades de la UAEM):

“El curso de Hermenéutica 2020A fue la experiencia que más puede representar un curso en línea. Puedo decir que sus características lo hacen un ejemplo de un tipo de convivencia humana y académica. En medio de la crisis social y personal, el curso comenzaba con una activación física, la respiración consciente, el estiramiento, ejercicios que nos traían al presente, que nos disponían al convivio virtual y abrían el paréntesis para la reflexión filosófica-hermenéutica. Luego venía el ejercicio, que cobró más importancia en el trabajo en línea que durante las clases presenciales en el aula, antes de la pandemia: compartir una palabra, una metáfora, una imagen o una frase de cómo estábamos; esto se volvió relevante en tanto en cuanto que nos podíamos observar mediante estas palabras y revelaba, de manera literaria, algo de lo que no éramos muy conscientes y que provocaba cierto alivio al compartir, al coincidir con alguien más. Algunas veces todos nos sentíamos tristes, desesperados, preocupados y algunas otras, animados y más liberados. Finalmente, la dinámica que provocaba el diálogo filosófico fue algo que me marcó a nivel personal. Pude ver esta disciplina como algo más que nombres, fechas y datos superficiales para asociarlo directamente con mi vida, con la vida teatral que se ha encontrado en crisis y con la vida social de la pequeña comunidad que conformamos en el grupo. Así pues, si bien no abarcamos el conocimiento total de los autores, adquirimos aprendizajes significativos de la hermenéutica en un sentido particular que sigue generando reflexión hasta el día de hoy”.

Reflexiones finales

Para cerrar este artículo deseo presentar una serie de consideraciones, que se dividirán en dos apartados. El primero, tiene como objetivo mostrar los alcances y límites de la propuesta, y el segundo expondrá una serie de principios teóricos que pueden orientar el trabajo docente de cualquier profesional, independientemente del nivel en el que se encuentre.

- La propuesta filosófico-pedagógica expuesta aquí, es fruto de una experiencia educativa muy concreta: la Licenciatura en Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades en la Universidad Autónoma del Estado de México. Por ello, no considero que se pueda aplicar de manera mecánica a otros espacios y/o niveles educativos. La posibilidad de llevarlo a cabo se debe en gran parte al perfil del alumnado y también, a la estructura organizativa de la Licenciatura. Un ejemplo de ello son la duración de las clases de tres horas, que permite realizar los diversos momentos de trabajo.
- Esta experiencia educativa en el ámbito universitario pone de manifiesto la fecundidad del programa de Filosofía para Niños elaborado por Sharp y Lipman. Considero que la dialéctica de la pregunta-respuesta, aprendida y ejercitada en una comunidad de indagación, puede aplicarse en diversos contextos de formación. Además, el que los alumnos experimenten que sus propios interrogantes sirven de ejes o hilos conductores para el desarrollo de la clase, y no los del profesor; pone de manifiesto que otra educación es posible.
- El psicodrama simbólico, considerado como una herramienta que facilita la escucha activa de las personas que integran la comunidad, lejos de desvirtuar la clase la enriquece. Y esto es posible gracias a que el objetivo que se persigue con esta propuesta interdisciplinar es muy claro: educar y formar. Por ello, el grupo de clase aspira a transformarse en una comunidad de indagación y no en un grupo de terapia grupal. Ahora bien, sin transformarse en un grupo terapéutico, la comunidad de indagación sirve también de soporte y contención.

Después de haber compartido el primer grupo de reflexiones, pasaremos a exponer los diversos principios teóricos que subyacen a esta propuesta interdisciplinar.

- La presente propuesta pone de relieve tres niveles de trabajo: el corporal, el emocional y el teórico-conceptual. En consecuencia, un primer principio que se desprende de aquí es que la acción educativa que se realice debe aspirar a formar a las personas de manera integral. Desde esta perspectiva, la universidad no se limitaría a formar profesionistas para satisfacer las demandas de una sociedad de consumo y del aparato productivo de una sociedad, sino que lograría su fin humanístico, que es la formación integral de las personas, las cuales son capaces de preguntarse: ¿en qué tipo de sociedad quiero vivir?, ¿en qué tipo de universidad me quiero formar? Y a partir de ahí, actuar en consecuencia.

- Otro aspecto que considero relevante es la articulación necesaria que debe haber entre teoría y praxis. En el presente caso, el trabajo corporal y emocional, que puede ser considerado de carácter práctico, prepara y posibilita el trabajo teórico. Además, una vez que se han trabajado los contenidos teóricos, y se pasa al diálogo en comunidad, este juega una parte esencial, pues las preguntas elaboradas por los participantes dinamizan los contenidos haciéndolos significativos para su propia formación. En esta propuesta teoría y praxis están íntimamente relacionadas.
- Junto a los principios de integralidad y articulación entre teoría y práctica, se encuentra un tercer principio que debería animar los procesos de enseñanza-aprendizaje: la interdisciplinariedad. En este caso concreto, la articulación coherente del Tai-Chi, el psicodrama simbólico y el diálogo filosófico en comunidades de investigación se constituyen en mediaciones hermenéuticas que permiten al alumnado y al docente una comprensión más amplia y más rica sobre la realidad y sobre uno mismo. La aspiración de una experiencia educativa que integre estos tres principios nos remite a una pregunta de mayor calado: ¿a qué concepción del ser humano nos remite una propuesta filosófico-pedagógica como la que aquí se esboza? La antropología a la que nos remite es una que busque, precisamente, la integralidad del ser humano, que ponga el énfasis en la necesaria articulación entre pensar y actuar; que busque una mayor comprensión de sí mismo mediante el diálogo interdisciplinar, y que, a partir de aquí, despliegue un horizonte ético-político que pueda responder a las preguntas: ¿quién soy yo como responsable de mis actos?, ¿en qué institución quiero formarme?, ¿qué sociedad quiero construir y vivir? Así, una reflexión sobre la propia práctica educativa desemboca en unos problemas que llamarían a dialogar a la filosofía de la educación y a la antropología filosófica.

Bibliografía

Adaya Leythe, A. F. (2021), “¿Cómo seguir educando y formando en tiempos de pandemia? Esbozos de una pedagogía universitaria y una antropología filosófica”, *Revista Identidad Universitaria*, vol. 1, Número 14, julio-septiembre 2021, pp. 32-35.

Bischof, L. J. (1973), *Interpretación de las teorías de la personalidad*, México, Trillas.
 Copleston, F. (1981), *Historia de la Filosofía 1. Grecia y Roma*, México, Ariel.

Echeverría, E. (2006), *Filosofía para niños*, México, SM - Aula Nueva.

Font Roig, F. (1993), *Tai-Chi Chuan. Estudio sobre una técnica del Wushu*, Barcelona, Paidotribo.

Henche Zabala, I. (2016), “El psicodrama de los cuentos de hadas: una fuente de creación de sueños”, *Revista vínculos*, Tercera etapa, N°5, pp. 8-12.

Lao Tsé. (1976), *Tao Te Ching*, Buenos Aires, Andrómeda.

Lipman, M. (1992), *La filosofía en el aula*, Madrid, Ed. de la Torre.

Lipman, M. (1997), *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ed. de la Torre.

Splitter, L.J y Sharp, A. M. (1996), *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Argentina, Ediciones Manantial.

Xirau, R. (1983), *Introducción a la historia de la Filosofía*, México, UNAM.