

HASER

REVISTA INTERNACIONAL
DE FILOSOFÍA APLICADA

HASER

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

Número 13, 2022

“Haser” combina los verbos “hacer” y “ser”. Su acentuación es aguda. El término apunta a la siguiente prescripción: “haz lo que eres y sé lo que haces”, es decir, una suerte de imperativo existencial: “haz de ser eso que haces” o, como sentenciaba Píndaro, “¡Hazte el que eres!”. Se funda en la evidencia de que toda acción se encuentra impregnada por el modo de ser de aquel que la realiza.

SEVILLA 2022

Redacción, edición, administración, secretaría e intercambio:
Grupo de Investigación “Experiencialidad”
(Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 968)

Grupo de Investigación “Filosofía Aplicada: Sujeto, Sufrimiento, Sociedad” (Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 018)

Despacho P-213 - C/Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla (España)

Tlfno. 633031026 - Email: haser@us.es

Web: <https://editorial.us.es/es/revistas/haser>

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada Haser* en las redes sociales:
www.facebook.com/revista.haser

Diseño de Cubierta:

Juan Antonio Rodríguez Vázquez

© Universidad de Sevilla, 2022

HASER es una revista académica internacional de periodicidad anual que se encuentra indexada en ISI THOMPSON-Clarivate (Emerging Citation Index), SCOPUS, Elsevier, ERIH PLUS (European Research Index for Humanities), Latindex (cumple todos los criterios de calidad académica 33 de 33), CONACYT (nivel 1), Norwegian System for Scientific Journals (nivel 1), REDIB, The Philosopher’s Index, ISOC-CSIC, EBSCO, Philosophy Documentation Center (International Directory of Philosophy), MIAR, Infobase Index (IBI Factor: 3.0), CIRC, DIALNET (Universidad de La Rioja) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) y está catalogada en COPAC (Reino Unido), SUDOC (Francia), Sherpa (University of Nottingham), ZDB (Alemania), OCLC WorldCat.



*Primer Premio Nazionale di
Filosofia “Le figure del
pensiero” 2013*

Los editores y miembros de los comités de la presente publicación no se hacen responsables de las opiniones vertidas por los autores de los artículos en este número.

ISSN: 2172-055X

Depósito Legal: M-31429-2010

Director/Editor:

Prof. Dr. José Barrientos Rastrojo (Universidad de Sevilla)

Secretario/Secretary:

Prof. Dr. José Ordóñez García (Universidad de Sevilla)

Consejo de redacción/Editorial staff:

Prof. Dr. Ramón Queraltó Moreno († 2013, Universidad de Sevilla);
D. Francisco Macera Garfia, *secretario adjunto* (Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI);
Prof. Dr. José Ángel Rodríguez Ribas (Universidad Gales-EADE, Málaga);
D. Jorge Sánchez-Manjavacas, *Online Community Manager* (UNED)
D. Gloria Aspas Paredes (Universidad de Sevilla)

Comité científico-asesor/Scientific committee:

Prof. Dra. Rosanna Barros (Universidade do Algarve, Portugal);
Prof. Ida Jogmann (Universidad de Amsterdam, Holanda);
Dra. Vaughana Feary (Fairleigh Dickinson University, Estados Unidos);
Ellen Duthie (Wonder Ponder, Inglaterra-España);
Dra. Angélica Sátiro (Universidad de Girona, España);
Prof. Dra. Concha Roldán (Directora Instituto de Filosofía, CSIC);
Prof. Dr. Jorge Humberto Dias (Atlântica - Instituto Universitário, Portugal);
Prof. Humberto González (Univ. Autónoma Baja California, Sur, México);
Prof. Dr. Mendo de Castro Henriques (Universidade Católica Portuguesa);
Prof. Dr. José Antonio Marín Casanova (Universidad de Sevilla);
Prof. Dra. Silvia Medina Anzano (Universidad de Sevilla);
Presidente Eugenio Oliveira (Universidade Católica de Braga – APEFP);
Prof. Dr. Young E. Rhee (Kangwon National University, Corea del Sur);
Prof. Dra. Conceição Soares (Universidade Católica do Porto);
Prof. Dr. Raúl Trejo Villalobos (Universidad Autónoma de Chiapas)

Listado de revisores de este número

Alonso Salas, Ángel (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

García Vázquez, Ana Isabel (Universidad Autónoma de Madrid – Centro de Filosofía para Niños, España)

Maliszewski, María Cecilia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Mariscal Vega, Sara (Universidad de Cádiz, España)

MedinaPadilla, Yubia Izet (Universidad de las Américas Puebla, México)

Nardi, Edson Renato (Centro Universitario Claretiano, Brasil)

Jonathan René Cortés Sandoval (Universidad Nacional y A Distancia, Colombia)

Ramírez González, Paulina (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Sánchez Aguirre, Brenda Ludmila (Universidad Autónoma de Chihuahua, México)

Sarmiento Aponte, Ingrid Victoria (Universidad Nacional a Distancia, Colombia)

Tonsich, Soraya (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Zapotitla, Miguel Ángel (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS / ARTICLES

Rosario Gazmuri Barros - José Pizarro Chacón, Fundamentos teóricos del proyecto “Filosofía para jóvenes privados de libertad”/ “Philosophy for young people deprived of liberty” project's theoretical foundations 13

Jonathan Caudillo Lozano, Teatralidades cónicas, escenificación y vida filosófica / Cynical theatricalities, staging and philosophical life 47

José Carlos Ruiz Sánchez, El papel de la experiencia y la formación de profesorado en la filosofía de la educación de John Dewey y Matthew Lipman / The role of experience and teacher training in the philosophy of education of John Dewey and Matthew Lipman 81

Fátima Álvarez - Lorenzo Baño - Juan Campagne - Vega Cortés - Montse Huertas - Jesús Merino - Luis Alberto Prieto, Enfoque pensamiento libre: empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual / Free thinking approach: educational empowerment of adults with intellectual disabilities 105

Carlos Alberto Rodríguez Zepeda, Un acercamiento a las prácticas filosóficas en las comunidades indígenas / An approach to philosophical practices in the indigenous communities 149

Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* y normas de publicación 169

ESTUDIOS
ARTICLES

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROYECTO “*FILOSOFÍA PARA JÓVENES PRIVADOS DE LIBERTAD*”

“PHILOSOPHY FOR YOUNG PEOPLE DEPRIVED OF LIBERTY” PROJECT'S THEORETICAL FOUNDATIONS

ROSARIO GAZMURI BARROS

Academia Kairós – Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

<https://orcid.org/0000-0002-9999-4521>
mdgazmur@gmail.com

JOSÉ PIZARRO CHACÓN

Academia Kairós
Chile

<https://orcid.org/0000-0001-7295-6683>
jose.pizarro.c@ug.uchile.cl

RECIBIDO: 10 DE FEBRERO DE 2021

ACEPTADO: 22 DE MAYO DE 2021

Resumen: En el presente artículo, nos proponemos mostrar el trabajo desarrollado desde 2017 en el proyecto “*Filosofía para jóvenes privados de libertad*” realizado por la Fundación Academia Kairós (www.kairosfilosofia.com). El objetivo no es solo mostrar en qué consiste el proyecto, los resultados y proyecciones de éste, sino, de modo prioritario, mostrar la perspectiva antropológica y la consecuente perspectiva ética que lo sostiene, de cara a explicitar el trasfondo que alimenta su metodología y que inspira su objetivo.

Palabras clave: *Filosofía para niños*, Merleau-Ponty, libertad, diálogo, emoción y razón.

Abstract: The purpose of this article is to communicate the results of an effort realized during year 2017, entitled: “Philosophy for youngsters deprived from liberty”, developed by Academia Kairos (www.kairosfilosofia.com). Our aim is not only to present the contents, results and projections of the project but most

importantly, to show its anthropological perspective and consequently the ethical perspective that sustains the project; this in order to present the grounds that nourish its methodology and inspires his effort.

Keywords: philosophy for children, Merleau-Ponty, freedom, dialogue, emotion and reason.

Introducción

El proyecto “*Filosofía para jóvenes privados de libertad*” tiene como origen una doble constatación: por una parte, el elevado número de jóvenes chilenos que están involucrados en la delincuencia y, por otra parte, el poder que tiene el diálogo filosófico para reencauzar el modo de ver el mundo de los jóvenes.

En Chile hay más de 3.000 jóvenes de entre 14 y 18 años que residen en Centros penitenciarios¹, ya sea de régimen provisorio (CIP) o de régimen cerrado (CRC). El nivel de reincidencia en conductas delictuales en adultos y jóvenes es alto, lo que indicaría que el sistema que los recibe cuando son menores de edad, no cumple con el objetivo de brindarles un apoyo para que luego puedan reinsertarse en la sociedad con mejores proyecciones que las que tenían antes de entrar al centro penitenciario.

Durante el tiempo de castigo, los jóvenes reciben un apoyo débil en pos de mejorar sus habilidades sociales dentro de sus programas educativos, escolares y principalmente extraescolares. Hay algunos programas de apoyo, la mayoría de los cuales se centra en la adquisición de habilidades técnicas, que puedan luego ayudarlos a conseguir trabajo. Es decir, las pocas herramientas que se les entrega van en la línea de aumentar sus habilidades de “hacer” cosas útiles: talleres de peluquería, carpintería, electrónica, gastronomía, etc. Pero dentro de esos talleres no hay ninguno que se dirija a la reflexión que los haga plantearse qué significa su

¹ Fuente: www.sename.cl. último acceso 1 de febrero de 2021.

propia dignidad y la vida que ellos tienen derecho a desear, a pesar de los actos cometidos.

Este hecho es el primer motor del proyecto *Filosofía para jóvenes privados de libertad*. Con la convicción de que todo ser humano es digno, independiente de los actos que realice, este proyecto toma su impulso de la convicción de que dicha dignidad, cuando es objeto de reflexión, lleva a que las personas se descubran merecedoras de respeto y de autorrespeto, con el consecuente replanteamiento de las propias decisiones y la apertura a redescubrir la moralidad de sus actos. Abrir, por tanto, un espacio para la reflexión parece condición fundamental para que los jóvenes que han cometido actos delictuales puedan replantearse su modo de actuar, y pasar de la rabia a la acción moral.

Un segundo motor de este proyecto radica en la experiencia de que el estudio filosófico del ser humano y su quehacer ético pueden cambiar el modo de enfocar la vida de las personas jóvenes. La edad comprendida entre los 14 y los 25 años es una etapa de cuestionamiento, búsqueda y proyección, por lo que la cuestión por el sentido de la vida y su reflexión filosófica es especialmente relevante en esta etapa. Los jóvenes se sienten llamados a generar cambios sociales. Sin embargo, hoy, las facultades de filosofía de las diversas universidades están muy centradas en el desarrollo de la investigación, en la necesidad de publicar artículos indexados y de posicionarse en los rankings. La consecuencia de esto es que la filosofía se ha academizado y ha acabado, en muchos casos, hablándose a sí misma. La tarea pendiente es abrirse un espacio en medio del mundo cotidiano y lograr un lenguaje que llegue a ese mundo para hacerlo más trascendente. A su vez, la filosofía tiene que ser ella misma, como actividad, una oportunidad de diálogo social, en el que se encuentren personas de diferentes procedencias, situaciones vitales y existenciales, para lograr un diálogo enriquecido desde diversas perspectivas. Esto requiere un esfuerzo

significativo, y a ese esfuerzo se aboca el proyecto que presentamos.

Una última cuestión relevante para comprender este proyecto es la importancia del diálogo filosófico para la formación de una ciudadanía democrática. Si el objetivo de la democracia es que cada uno de los ciudadanos que la forman sea reconocido en su dignidad, y también pueda hacer valer su voz en la discusión pública, el acceso a esa discusión debe ser no solo incentivado sino formado, pues no está asegurado *per se*. Es decir, las capacidades de pensamiento crítico deben ser una tarea a la que apunte la educación. Esto es especialmente relevante en países como Chile, que aún no alcanza el desarrollo y en el que, por tanto, los niveles de educación son bajos. Tal como indica el índice *Gini*, Chile es de los países con mayores niveles de desigualdad (se encuentra en el número 24 de entre 159 países con datos disponibles). Esto tiene como resultado que, quienes no tienen acceso a la educación escolar privada, tengan poca o nula posibilidad de llegar a un nivel de educación superior. Además, este hecho lleva a que los distintos estratos sociales no tengan espacios de interacción dialógica. La vida se organiza, en ciudades como Santiago de Chile, en barrios que están determinados por la capacidad adquisitiva, por lo que no hay posibilidad de interacción real entre ciudadanos de diferentes estratos sociales. Esto se radicaliza cuando los ciudadanos en cuestión han sido privados de libertad física: no solo ellos pertenecen a un estrato social sin acceso a la educación, sino que, además, están aislados de sus conciudadanos y, por tanto, no tienen ni posibilidad de formación para el debate público ni posibilidad de aportar su perspectiva vital.

El proyecto que presentamos se propone, así, no solo la formación del pensamiento crítico en jóvenes privados de libertad, sino también el diálogo entre jóvenes que pertenecen a situaciones vitales radicalmente diversas, pues los talleres de reflexión filosófica dentro de los centros penitenciarios son dirigidos, en su

mayoría, por estudiantes universitarios. Dentro de los tutores que dirigen los talleres también ha habido jóvenes profesionales, pero nos referiremos a todos ellos como jóvenes universitarios, por el hecho de que todos son jóvenes que están cursando o han cursado la educación superior. Así, estos jóvenes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar con otros jóvenes que provienen de situaciones vitales precarias y que han cometido algún delito condenado, o que han sido imputados por uno.

Objetivos del proyecto

Antes de presentar los objetivos, es importante destacar el hecho de que estos objetivos constituyen un compromiso entre dos aspectos. Por una parte, las consideraciones teóricas e intenciones filosóficas que motivan el proyecto. Por otra parte, la necesidad de generar objetivos y prácticas concretas, eventualmente operacionalizables, para poder presentar el proyecto frente a otros agentes de la sociedad y llevarlo a cabo en contextos específicos. En ese sentido, la formulación de los objetivos del proyecto es una expresión de nuestros fundamentos y horizontes filosóficos en un nivel de mayor concreción.

Desde esta perspectiva, el objetivo general es contribuir al proceso de reinserción social de jóvenes privados de libertad mediante el desarrollo del pensamiento crítico, la autocomprensión y la capacidad de comunicar ideas.

Los objetivos específicos son:

- Fomentar el pensamiento crítico de los participantes a través de la discusión reflexiva.
- Desarrollar la autocomprensión de los participantes y su capacidad de transmitir ideas mediante actividades lúdicas.

- Generar un espacio de reflexión en el que los participantes logren replantearse sus objetivos vitales y pensar un proyecto de vida.
- Promover la comunicación entre pares para lograr un espacio de diálogo extendido en el tiempo entre quienes conviven a diario.
- Promover la elaboración de un punto de vista propio en torno de las ideas, temáticas y problemas de carácter vital que se plantean.

Etapas del proyecto

Para lograr su objetivo se realiza en dos etapas:

a. Diálogos filosóficos para jóvenes universitarios

En esta primera etapa se invita a jóvenes universitarios de diversas carreras y universidades a participar en una capacitación, que consta de 12 sesiones. En ellas, los universitarios participan en diálogos filosóficos sobre Antropología filosófica y Ética, a la vez que participan en algunas sesiones de la metodología “*Filosofía para niños*”. Las sesiones de Antropología y Ética se desarrollan a modo de diálogo filosófico, en el que se trabajan textos previamente leídos. La experiencia de estas sesiones es muy enriquecedora, porque los participantes tienen diferentes visiones y se van abriendo a una nueva manera de enfocar la realidad. De este modo, los estudiantes universitarios que se preparan para ser tutores en los talleres de la cárcel experimentan ellos mismos la filosofía como un diálogo que se realiza en una comunidad de indagación. A la vez, las sesiones en las que se capacita en la metodología misma se realizan desde la experiencia de la lectura de las novelas filosóficas de Mathew Lipman y las cuestiones que a ellos tal lectura les suscite.

Ahora bien, estas sesiones de Antropología y Ética tienen como fin la tarea que a estos estudiantes se le ha encomendado: ser tutores en la dirección de talleres de *Filosofía para jóvenes privados de libertad*. Esta intencionalidad está, por tanto, permeando todo el aprendizaje de los diálogos filosóficos. De alguna manera, el aprendizaje de los temas de Antropología y Ética se hace más significativo, porque los alumnos no aprenden sólo para sí mismos, sino que aprenden con el fin de poder luego desarrollar y mostrar esos contenidos a otros. Es lo que en pedagogía se llama “Aprendizaje y servicio”:

El aprendizaje-servicio parte de una premisa: las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes pueden ser en sí mismas una metodología de aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.²

b. Talleres de reflexión filosófica con jóvenes privados de libertad

En la segunda parte, los jóvenes universitarios preparan y dirigen 6 sesiones para realizar en los Centros de Internación. Estas sesiones se realizan una vez a la semana, durante 6 semanas seguidas, en grupos de 6 jóvenes privados de libertad y 2 ó 3 jóvenes universitarios que juegan el papel de guías o tutores de los talleres. Para la realización de los talleres se realiza una adaptación de la metodología *Filosofía para niños*, que describiremos en la sección *Metodología*. Los talleres se inician con actividades lúdicas desde las que puedan suscitarse preguntas e inquietudes filosóficas. Una

² TAPIA, Nieves: Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional “Escuela y comunidad”, Buenos Aires, Argentina, 2001, pág. 11-12

vez terminada la actividad lúdica, se abre un espacio de diálogo dirigido por los tutores universitarios. Los temas que se tratan en los talleres son: qué significa ser persona, la dignidad de la persona, el valor cognoscitivo de los afectos, la importancia de las relaciones humanas, la noción de bien y de proyecto, entre otros.

Más en específico, en el diálogo filosófico se invita a los jóvenes activamente a formular puntos de vista en torno de diversas temáticas, a dialogar de forma respetuosa, a argumentar las propias ideas, a diferenciar significados, a clarificar valores personales y formular un proyecto de vida de forma guiada, entre otras actividades principales. A través de esta estrategia de intervención, se espera que los jóvenes puedan tener una experiencia novedosa de reflexión filosófica, la oportunidad de participar de modo respetuoso y empático en un diálogo, que puedan formular concretamente un proyecto de vida (con metas y valores determinados; más aún, de modo escrito y esquemático), y así practicar con mayor sistematicidad su capacidad de razonar y argumentar, mejorando tales capacidades.

Metodología del proyecto

Una vez descrito el marco general del proyecto, se puede comprender el doble cauce por el que se busca lograr el objetivo: capacitación para jóvenes universitarios y talleres de reflexión filosófica para jóvenes privados de libertad. Cada etapa del proyecto tiene, por tanto, su propio plan de trabajo, pero en ambas la metodología de *Filosofía para niños* de Lipman es central. En principio, la *Filosofía para niños* es una metodología pedagógica a través de la cual se espera lograr que los niños y adolescentes aprendan a pensar filosóficamente, fomentando el desarrollo de sus habilidades de razonamiento o de pensamiento crítico. Su objetivo es que los niños y adolescentes puedan pensar por sí mismos y

pensar bien, es decir, que puedan pensar en torno de cuestiones filosóficas con rigor lógico en su razonamiento y argumentación, encarnando un conjunto de virtudes que podemos llamar democráticas³.

Ahora bien, la *Filosofía para niños* es una metodología y una actividad filosófico-pedagógica que no está teóricamente descontextualizada. Por el contrario, se enmarca en una determinada comprensión teórica y, consecuentemente, en un conjunto de supuestos. Esta metodología concibe la filosofía como una disciplina y como una actividad reflexiva que cuestiona lo que damos por hecho, para poder descubrir y evaluar distintos puntos de vista alternativos. De este modo, puede crear distintos marcos de referencia a partir de los cuales pensar los problemas que aborda, generando nuevas posibilidades de acción, creación y pensamiento⁴. Es decir, a partir de la actividad filosófica, las personas podemos cambiar nuestro comportamiento y nuestra comprensión de cuestiones fundamentales de la existencia humana, como pueden ser las éticas, antropológicas, epistemológicas, etc. Esta metodología parte de la convicción de que todo niño y todo adolescente tienen la capacidad de pensamiento crítico; sólo hay que ofrecerle las instancias para que esta capacidad se desarrolle. Lipman detectó, en sus clases universitarias de Lógica, la gran deficiencia en el desarrollo de la capacidad crítica de sus alumnos, quienes cometían errores básicos en la argumentación. Por otro lado, descubrió que parte principal del problema era la desmotivación de los estudiantes: aplicarse a la reflexión y a la correcta elaboración de sus argumentos era algo que no les parecía relevante. Ya entonces, por los años 70, Lipman hace un diagnóstico radical respecto de la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias, afirmando que el sistema educativo logra

³ Cfr. LIPMAN, Mathew., SHARP Ann., y OSCANYAN, Frederick: *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press Philadelphia, 1980

⁴ Cfr. *Ibid*

que la natural curiosidad de los niños sea ahogada por el contenido que tienen que estudiar, un contenido que, además, está lejos de sus intereses vitales. A esto se puede sumar, hoy es claro, que dicho contenido se dirige a la consecución de metas de tipo pragmático, para las que lo fundamental es el producto logrado con los contenidos y habilidades conseguidas. Con esto, afirma Lipman, se frustra la necesidad de completud y, con ello, el “hambre de sentido” propio de los niños y adolescentes. Así, la metodología y los programas educativos de *Filosofía para niños* pretenden entregarles a los niños y adolescentes los medios de producción intelectual, estimulando su creatividad. Además, esta metodología busca que, a través de estos aprendizajes, los niños y adolescentes puedan abordar las cuestiones que son de su interés, pudiendo así encontrar mayor motivación y sentido en su educación, junto con la posibilidad de cambiar eventualmente su vida. Con esos fines, Lipman desarrolla una serie de novelas infantiles en las que los protagonistas son niños que se preguntan por cosas cotidianas, pero en cuyas preguntas late una cuestión filosófica profunda. De este modo, el objetivo del programa no es enseñar contenido filosófico, sino hacer filosofía con los niños o adolescentes.

Lipman explica lo que “ser profesor de filosofía” significa para él:

Significa ayudar a los niños a pensar filosóficamente, facilitándoles el acceso al pensamiento filosófico. (...) Este consiste en intentar ser razonable con respecto a ciertos conceptos que los filósofos han discutido con frecuencia y que son de naturaleza muy general. Como no dependen de ninguna disciplina singular, ninguna se siente en la obligación de trabajarlos. Nociones como verdad, justicia, libertad, relación (...) no se limitan a disciplinas concretas y, por lo tanto, si consigues conducir a los niños hacia la reflexión, el análisis, la discusión y la argumentación de esas nociones tan generales de manera razonable, entonces les estás conduciendo a pensar filosóficamente.⁵

⁵ BOSCH, Eulalia: “Entrevista con Matthew Lipman” en Cuadernos de pedagogía, N° 205, 1992, pág. 18

Para esto, se requiere de un espacio de confianza en el que cada uno de los participantes se sienta cómodo para plantear sus inquietudes y no se sienta intimidado por el hecho de que su pregunta o su comentario pueda ser considerado como poco relevante. Esto depende en gran parte del profesor o guía del diálogo filosófico. Siguiendo la línea de diálogo socrático, este método implica a un guía que sepa inquirir y motivar las preguntas que guíen la discusión filosófica, pues el principio rector de este método es que el profesor o tutor, como Sócrates, tiene que ayudar a los alumnos a descubrir en sí mismo la respuesta a la cuestión planteada, más que otorgarle él mismo la respuesta.

Cuando dialogamos, repetimos mentalmente lo que otros han dicho, evaluamos la relevancia y la significación de sus comentarios, reconocemos perspectivas diferentes a la nuestra y exploramos posibilidades que hasta ahora nos eran desconocidas. Este es un excelente ejercicio –que realizamos sin darnos cuenta de que lo es– el cual contribuye poderosamente a desarrollar las habilidades de razonamiento, porque nos obliga a estar intelectualmente en guardia, ya que en él no hay cabida para el parloteo sin sentido o el razonamiento descuidado.⁶

Existen dos conceptos fundamentales para el desarrollo de la *Filosofía para niños* y la consecución de sus objetivos, a saber, el concepto de diálogo filosófico y el de comunidad de indagación. Primero, el diálogo filosófico es la estrategia esencial a través de la cual se espera que los niños y adolescentes desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico. Por medio de tales diálogos se realiza y modela la reflexión filosófica en torno de las cuestiones que son levantadas desde los intereses e inquietudes de los niños y adolescentes. Ahora bien, este no es cualquier diálogo. En principio, como cualquier diálogo, es un conjunto de interacciones

⁶ VICUÑA NAVARRO, Ana María: “*Filosofía para niños*: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento” en *Pensamiento educativo*, vol 15, 1994, pág. 186.

y actos comunicativos humanos, en el que se expresan puntos de vista y argumentaciones, para establecer acuerdos y resolver problemáticas. Sin embargo, es diálogo de carácter filosófico, es decir, se desarrolla en torno de problemas, preguntas o cuestiones de orden filosófico. Más aún, es un diálogo en el que no se abandona el rigor lógico y argumentativo: debe cuidarse en todo momento el rigor de la argumentación, estableciendo un trabajo cooperativo en virtud de la problemática en torno de la cual se indaga y reflexiona. Ésta puede ser, por ejemplo, la clarificación de un concepto, el examen de la validez de un razonamiento, la identificación de errores argumentativos o falacias, el análisis de las consecuencias de un punto de vista, el abordaje directo de una pregunta filosófica, etc. Y es aquí donde cobra particular relevancia el profesor o tutor que está a cargo del diálogo filosófico, implementando los lineamientos metodológicos de la *“Filosofía para niños”*. Su función es ayudar a modelar una actitud crítica, exigiendo constantemente rigurosidad en la argumentación y dinamizando el desarrollo de la reflexión.

El segundo concepto central en la metodología está estrechamente ligado con la consecución del diálogo filosófico: una comunidad de indagación es el conjunto de personas que realizan y participan de este diálogo, incluyendo a los niños o adolescentes y al profesor o profesores. Son las personas que se reúnen, y se aúnan en torno de una tarea común, a saber, el abordar las cuestiones filosóficas que se levantan a partir de los intereses e inquietudes de quienes son parte de esta comunidad, particularmente los niños y adolescentes. Ahora bien, los participantes de la comunidad de indagación deben cumplir una serie de condiciones básicas, o encarnar un conjunto de virtudes para que se constituya una comunidad de indagación propiamente tal. Estas condiciones guardan relación con actitudes críticas y de autocorrección, el respeto a la verdad, la rigurosidad del razonar y actitudes democráticas como el respeto y la ausencia de adoctrinamiento. “Los participantes de este diálogo deben caracterizarse por

su apertura, su disposición a razonar, su disposición a someter todos los puntos de vista (incluido el propio) a un riguroso examen y su disposición a someterse a los procedimientos propios de la indagación, es decir, someterse a la evidencia y a la razón.”⁷

De este modo, la “*Filosofía para niños*” supone que la búsqueda y la construcción de conocimiento es una tarea de carácter colectivo o comunitario, pues es precisamente a través del diálogo filosófico llevado a cabo por una comunidad de indagación que se establecen respuestas a las cuestiones filosóficas que se plantean, no a través de un esfuerzo puramente individual y aislado. Los distintos participantes de la comunidad de indagación hacen sus aportaciones a una tarea que es colectiva, donde cada uno puede aprender del otro, pudiendo además enriquecer o corregir sus propios puntos de vista a propósito de los aportes del resto. A través del diálogo filosófico se desarrollan convergencias y divergencias que pueden resultar enriquecedoras y formativas para cada participante de la comunidad de indagación.

Esto implica, por tanto, la capacidad de crear un clima en la que es crucial el ejercicio de virtudes como la tolerancia, la paciencia, el respeto, la receptividad, honestidad y humildad. A la vez, los participantes en el diálogo tienen que sentirse impelidos a una búsqueda común, en la que el aporte de cada uno es crucial para la consecución del objetivo. En esta comunidad de indagación se realiza la lectura en común de la novela filosófica, por capítulos. Luego se anima a los participantes a poner en común lo que les llamó la atención, y a partir de eso el profesor levanta una o más preguntas concretas, y en torno de ellas guía el diálogo. De este modo, se asegura la motivación para el diálogo, porque se inicia desde las inquietudes de los participantes.

⁷ VICUÑA NAVARRO, Ana María: “*Filosofía para niños*: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento” en *Pensamiento educativo*, vol 15, 1994, pág. 187

En consecuencia, la *Filosofía para niños* nos provee de un modelo metodológico que nos permite generar procesos de enseñanza-aprendizaje por los que los niños y adolescentes puedan pensar filosóficamente por sí mismos, con rigurosidad y con todas las consecuencias vitales, o existenciales, que eso implica. A través de esta metodología, podemos modelar experiencias de reflexión filosófica, incorporando los intereses genuinos de los jóvenes y motivando la participación, para que puedan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y, de esa forma, ser capaces de llevar a cabo reflexiones filosóficas personal y colectivamente. De este modo, la *Filosofía para niños* nos entrega, más en particular, objetivos y estrategias a través de las cuales fomentar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y, bajo nuestro punto de vista, habilidades sociales. Sobre la base de la construcción y consolidación de esas habilidades, los jóvenes pueden llevar a cabo reflexiones de carácter filosófico que aborden, por ejemplo, el ser y el hacer humanos. Consecuentemente, con ello pueden cambiar sus puntos de vista y su acción en el mundo, generando nuevos marcos de referencia y orientaciones vitales. En definitiva, la *Filosofía para niños* ofrece una manera determinada de darle mayor concreción a los objetivos de fomentar la reflexión filosófica en los jóvenes, entregando lineamientos, estrategias e intervenciones concretas para ello.

Asimismo, la *Filosofía para niños* enfatiza la necesidad del diálogo y de la construcción colectiva del conocimiento, relevando el carácter comunitario del aprendizaje. Aquí, las otras personas, la comunidad de indagación y el diálogo filosófico que encarna rigurosidad son condiciones de posibilidad claras del logro de los aprendizajes de interés y de la elaboración de respuestas a las cuestiones filosóficas que se buscan indagar. Todo ello teniendo en cuenta los intereses e inquietudes vitales de los niños y adolescentes, es decir, aspectos constitutivos de su vida afectiva. Por todo ello, este modelo metodológico y las comprensiones

teóricas que supone son coherentes con los fundamentos antropológicos y éticos en los que se basa el proyecto de *Filosofía para jóvenes privados de libertad*, los cuales serán descritos y expuestos con mayor extensión en secciones posteriores de este escrito.

Fundamentación teórica del proyecto

Perspectiva antropológica

El presente proyecto busca, como hemos dicho, invitar a la reflexión sobre el ser y hacer humanos de estudiantes universitarios y de jóvenes privados de libertad. Para tal objetivo se realizan las sesiones de Antropología filosófica, invitando a los universitarios inscritos en el programa a preguntarse por su propio ser para que luego ellos sean capaces de dirigir las sesiones en los Centros de internación, donde serán los jóvenes privados de libertad los que tendrán que preguntarse por su propio ser. Desde las posibilidades que otorga la fenomenología contemporánea, especialmente la que desarrolla Merleau-Ponty, se busca una mirada integradora de las dimensiones afectiva, intelectual y corpórea de la persona humana, en pos de superar la visión dualista cuerpo/intelecto, propia de la filosofía moderna, que tan nefastas consecuencias ha traído para nuestra cultura.

Este replanteamiento antropológico es el que se han propuesto varias líneas de la fenomenología. Una de ellas, la que toma Merleau Ponty desde Husserl, busca justamente repensar al ser humano desde una perspectiva integradora. Para hacerlo, se replantea la noción de cuerpo. Husserl, fundador de la fenomenología, aborda con exhaustividad la noción de “cuerpo vivido”, como un modo de ser corpóreo exclusivamente humano. Busca así poner el cuerpo humano en una situación cualitativamente diversa respecto de los otros cuerpos, pasando así

de la perspectiva de la tercera persona (yo tengo un cuerpo) a la de la primera persona. Con la idea de “cuerpo vivido” Husserl posibilita el paso de la concepción del propio cuerpo como un cuerpo vivo a la idea de un cuerpo que en tanto vivo se vive a sí mismo, mostrando con esto la peculiaridad del cuerpo humano en comparación con los demás cuerpos vivos. No se trata, por tanto, de que el ser humano tenga un cuerpo, sino que, en el hecho de ser corpóreo, el ser humano se vive en su cuerpo de un modo radicalmente diverso a como lo hace el animal.⁸

Merleau-Ponty desarrolla su propia fenomenología del cuerpo a partir de la idea de “cuerpo vivido” entregada por Husserl. Discute y desarrolla la relación entre lo corporal- material y lo psíquico-vital, en conexión con la necesidad de hacer justicia a la unidad del ser humano, unidad que es consciente a la vez que encarnada. Para este autor, el cuerpo humano no puede concebirse como objeto, sino como sujeto encarnado, como sujeto de conocimiento no objetivo, en tanto dicho conocimiento nace de la relación vital con el mundo, que da lugar a un primer estrato de significaciones vitales, originarias.

El movimiento del cuerpo solo puede desempeñar un papel en la percepción del mundo si el mismo es una intencionalidad original, una manera de referirse al objeto distinta del conocimiento [entiéndase conocimiento objetivo]. Es necesario que el mundo esté a nuestro alrededor, no como un sistema de objetos de los cuales hacemos la síntesis, sino como un conjunto abierto de cosas hacia las cuales nos proyectamos.⁹

En tanto sujeto encarnado, el cuerpo posee un saber latente del mundo, por el cual se halla familiarizado e implicado en el mundo.

⁸ Cfr. VIGO, Alejandro: “El cuerpo vivido. La filosofía más allá de las fronteras de la objetivación” en ANRUBIA, Enrique – MARUGÁN, Isidro (eds): *Historias y filosofías del cuerpo*. Editorial Comares, Granada, 2012.

⁹ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*. Planeta, Barcelona, 1994, pág. 396

Por esto, no se puede concebir el cuerpo como algo que el ser humano posee, y que en su condición de racional puede objetivar, sino que el cuerpo humano, en tanto se vive a sí mismo, se realiza humanamente. Y en esta vivencia de sí se entrelaza con el mundo y con los otros cuerpos humanos, de modo hasta tal punto intrínseco que no puede luego distinguirse de las vivencias que lo han conformado.¹⁰

Merleau Ponty hace, además, una relectura de la noción de hábito: para él es una forma de comprensión que tiene el cuerpo con relación al mundo. El hábito es el modo de habitar, que integra aspectos corpóreos, psíquicos y metafísicos; es el modo como me entrelazo con el mundo y el otro, el modo en que me comunico y me abro al mundo, y que queda in-corporado en mí¹¹. El hábito es el modo como ha cuajado en el ser humano esta interrelación, el modo como las experiencias cotidianas de han ido in-corporando (haciendo cuerpo). “El análisis del hábito motor como extensión de la existencia se prolonga, pues, en un análisis del hábito perceptivo como adquisición de un mundo. Recíprocamente, todo hábito perceptivo es aún un hábito motor y aquí también la captación de una significación se hace por el cuerpo.”¹² Así, por ejemplo, podemos tener hábitos comunicativos defensivos (que determinan respuestas agresivas), los cuales provienen de experiencias vitales de nuestra primera infancia, que nos dan un modo de entrelazarnos con el mundo. Para reorientar ese tipo de respuestas se debe hacer una relectura del ámbito emotivo, buscar las causas de tal hábito,

¹⁰ Cfr. ESCRIBANO, Xavier: “Gesto y palabra: la esencia emocional del lenguaje según Merleau- Ponty” en *Emociones: Thémata*, n 25, 2000, págs. 175-185

¹¹ Cfr. MOYA CAÑAS, Patricia: “La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty”. En *Unisinos* 13(3), sep/dec 2012, págs. 367-380

¹² MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*. Planeta, Barcelona, 1994, pág. 69

mostrando que hay inteligibilidad en las respuestas emotivas habituales (es decir, que hay razones que explican mis respuestas emotivas, ellas dicen algo de lo que yo soy). Merleau- Ponty se detiene, además, en las formas de trascendencia e intencionalidad del cuerpo, explorando la idea del “cuerpo como expresión”, idea que abre nuevas posibilidades de entender la relación interpersonal como comunicación y el cuerpo como palabra, entendiendo la palabra no como vehículo de ideas, sino como realización corpórea de éstas.¹³

Este hecho implica, además, el gran desafío de la comunicación. Para Merleau-Ponty la palabra es la transferencia del cuerpo y sus vivencias. El cuerpo y la palabra están, desde los primeros estratos de desarrollo del ser humano, imbricados, solapados e integrados. Recibimos una lengua determinada y ella es portadora de la cristalización de modos de habitar el mundo, modos que heredamos y desde los cuales hacemos nuestra propia historia. Solo desde el lenguaje hablado podemos realizarnos en un lenguaje hablante, que modifica el mundo y nos modifica. La comunicación, tanto inconsciente (del cuerpo) como consciente (de la palabra) realiza nuestro modo de ser en el mundo. Ahora bien, así como es necesario reflexionar sobre nuestros sentimientos, en tanto son modos de valorar la realidad, es también necesario reflexionar sobre las palabras y sobre el modo como nos transferimos en ella. Es decir, el replanteamiento del ser humano implica la reflexión sobre la comunicación y sus consecuencias éticas.

La comunicación o la comprensión de los gestos se logra con la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles en la conducta del otro. Todo ocurre como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo. El gesto del que soy testigo dibuja en punteado un objeto

¹³ Cfr. MERLEAU-PONTY, Maurice: *La prosa del mundo*, Editorial Taurus, Madrid, 1971

intencional. Este objeto pasa a ser actual y se comprende por entero cuando los poderes de mi cuerpo se ajustan al mismo y lo recubren. El gesto está delante de mí como una pregunta, me indica ciertos puntos sensibles del mundo, en los que me invita a reunirme con él. La comunicación se lleva a cabo cuando mi conducta encuentra en este camino su propio camino. Hay una confirmación del otro por mí y de mí por el otro. Hay que restituir aquí la experiencia del otro, deformada por los análisis intelectualistas, así como tendremos que restituir la experiencia perceptiva de la cosa.¹⁴

El ser humano, desde esta perspectiva, es un ser radical y esencialmente abierto al sentido, de modo previo a la toma de conciencia de tal sentido. Ahora bien, este ser abierto implica a su vez que se abre desde algo. El ser abierto, radicalmente abierto, implica por tanto una situación desde la que abrirse. Y esta situación es tan radical como la apertura. El ser humano, por tanto, antes que sujeto pensante es un ser existencialmente abierto, polarizado con el mundo, proyectado. El ahí desde el que se abre es el mundo mismo con el que se engrana. Es decir, el ser humano no es un ser que está frente al mundo, frente a un conjunto de objetos que puede valorar de modo reflexivo, sino que antes de eso, antes de poder designar a algo como objeto o proponerse reflexivamente algo como meta, está implicado en el mundo, de tal modo que el mundo mismo es la situación propia del ser humano.

Esta apertura radical que implica al ser humano con el mundo antes de la toma de conciencia de sí o del mismo mundo, es una apertura comprensiva y afectivamente dispuesta. Esto implica que no se abre a un conjunto de objetos, o de significaciones objetivas, sino que se abre a un universo de sentidos. Y estos sentidos no son solo intelectualmente concebidos, sino existencialmente captados. Todo ser humano comprende antes de decidirse a comprender. Comprende de modo vital aquello a lo que se abre: es capaz de

¹⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Planeta, Barcelona, 1994, pág. 202

moverse en medio del sentido del mundo, aun cuando no se haya preguntado qué es el mundo, o qué sentido objetivo tiene. Esto implica que esa apertura, en tanto pre-reflexiva, es afectiva. Estamos afectados por el mundo antes de conceptualizar el significado de aquello que nos afecta. La racionalidad del ser humano, desde esta perspectiva, es una radical relacionalidad, y esta relacionalidad está determinada, inicialmente, por el hecho de que existimos con otros.

Como afirma Merleau-Ponty,

Desde el primer momento en el que usé de mi cuerpo para explorar el mundo, supe que aquella relación corporal con el mundo podía generalizarse, que se había establecido una ínfima distancia entre mí y el ser, que preservaba los derechos de una nueva percepción del mismo ser. El otro no se halla en ninguna parte en el ser, se desliza en mi percepción por detrás: la experiencia que llevo a cabo de mi aprehensión del mundo es lo que me hace capaz de reconocer otra experiencia y de percibir a otro yo mismo, solo con que, en el interior de mi mundo, se esboce un gesto semejante al mío.¹⁵

El mundo es un universo de sentido, y lo es en tanto hay un *otro*, que reconozco como *otro yo*, y con el que se establece una comunicación vital, por la que aquello que aprehendo es captado como algo con sentido. El gesto del otro es el indicio de un mundo que se comienza a abrir. El gesto es siempre una indicación, una invitación, una apelación. Esto es central para comprender que el estrato de la disposición afectiva, el estrato primario de valoración de la realidad es esencialmente comunicativo. El mundo se abre entonces desde esta apelación, desde la afección que tiñe el mapa interior, la geografía de los afectos, que son el primer estrato de conocimiento. “La metafísica —la emergencia de un más allá de la naturaleza— no se localiza a nivel del conocimiento: empieza con

¹⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice: La prosa del mundo. Editorial Taurus, Madrid, 1971, pág. 198

la apertura a un «otro», está en todas partes y ya en el desarrollo propio de la sexualidad”¹⁶

Y desde ese universo de sentidos volvemos sobre nosotros mismos y forjamos nuestra intimidad o identidad. La relación que el ser humano tiene consigo y la que tiene con el mundo son en realidad las dos caras de la misma moneda: la persona no se refiere a sí misma de manera directa, sino pasando a través del mundo.

*Perspectiva ética*¹⁷

En línea con la antropología, las clases o diálogos sobre ética giran en torno a la pregunta por la libertad y la noción de proyecto. El tema es especialmente relevante cuando el trabajo se dirige a jóvenes que han sido privados de su libertad de movimiento y de acción y cuyo proyecto vital es sumamente lábil. Ahora bien, desde las premisas antropológicas trabajadas, la noción de libertad y proyecto también cobra matices novedosos. Frente a la idea de que ser libre es hacer lo que cada uno quiera, teniendo la ilusión de que las posibilidades de elección están “en frente” del sujeto que decide y que tal decisión es una cuestión de deliberación reflexiva, la antropología propuesta por Merleau-Ponty abre nuevas posibilidades de reflexión. Si de modo previo a la deliberación teórica hay niveles más básicos de constitución de sentido, la estructura misma de la libertad tiene que ser repensada.

La tesis básica de la deliberación como condición de posibilidad de una auténtica libertad sigue en pie, pero esa reflexión o deliberación ya no es desde cero, como si tuviera ante sí las posibilidades. La ilusión de una proyección desde cero, que me haga ser quien quiero ser, queda desfondada, pues antes de que se

¹⁶ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Planeta, Barcelona, 1994, pág. 184

¹⁷ Cfr. GAZMURI, Rosario: “Reflexiones sobre la libertad: aportes de la filosofía de Merleau Ponty”, en QUIÉN, n° 11, 2020, págs. 103-123

presente la disyuntiva, ya hay elecciones que son condición de posibilidad de la resolución de la disyuntiva, pues esas elecciones previas manifiestan la polarización del sujeto libre hacia uno u otros bienes, y han cuajado en hábitos. No hay, por tanto, una evaluación “puramente” intelectual, sino que siempre es una evaluación teñida de una predisposición. “En realidad, el proyecto intelectual y la pro-posición de unos fines no son más que la consumación de un proyecto existencial. Soy yo quien da un sentido y un futuro a mi vida, lo que no quiere decir que este sentido y este futuro sean algo concebido, surgen de mi presente y de mi pasado y, en particular, de mi modo de coexistencia presente y pasado.”¹⁸

Hay, por tanto, en toda reflexión, evaluaciones tácitas que no solo me dicen algo del mundo, sino que, ante todo, me dicen algo de mí. Es decir, si el cuerpo mismo posee una intencionalidad operante, el modo de ser afectado por el mundo (nuestros sentimientos) muestra algo de nuestra propia identidad. En este sentido, los afectos o emociones son un modo de estar polarizado al mundo, un modo de evaluación primaria. Ahora bien, esta evaluación no es un acto que realiza una facultad que capta significados, como si estos fueran meramente intelectuales, sino que se produce en ese primer estrato de sentido que está “por debajo del umbral de la conciencia”. En otras palabras: hay razones para que sintamos y nos sintamos como lo hacemos, y esas razones dicen algo muy importante de lo que cada uno es, pues son las evaluaciones valóricas tácitas del sujeto libre.

Ahora bien, qué pasa con el momento propio de la reflexión, en el cual se produce la deliberación en pos de un nuevo proyecto. Es entonces cuando tomamos conciencia de querer ser otros, de querer cambiar el modo en que hasta ahora hemos estado viviendo, para

¹⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Planeta, Barcelona, 1994, pág. 454

ser de modo distinto, para habitar el mundo desde una nueva posición. Es lo que comúnmente llamamos libertad como autonomía. Y entonces se hace perentoria la reflexión, la deliberación, en pos de esta nueva determinación. Por ella evaluamos las razones que hasta ahora nos parecían válidas, las que eran válidas “para mí”, las sopesamos de cara a las nuevas razones que se nos presentan, para descubrir cuáles son las que tienen “en sí” más peso. En consecuencia, solo puedo salir de mí hacia un nuevo modo de ser, *desde* mí, desde esas evaluaciones no deliberadas a partir de las cuales se realiza la deliberación.

Ahora bien, los denominados bienes hacia los que tendemos en nuestro proyecto existencial, en nuestro ser en el mundo, no son bienes a los que nos polarizamos de modo individual, sino que son bienes que solo han podido constituirse como tales por el mundo al que pertenecemos, y que se constituye gracias a la relación con los demás, desde el lenguaje que nos es entregado y desde las vivencias que son siempre vivencias en una comunidad. Desde esta perspectiva, el otro ser humano, antes que límite de la libertad es, de modo existencial y primario, condición de posibilidad de tal libertad. En ese proyecto primario es donde se funda toda posibilidad de libertad deliberada, es el *desde donde* se puede hacer el desgarro que resignifique aquello hacia lo que sin deliberación previa nos dirigíamos como bien. Y ese *desde* es possibilitado por el otro, que es condición de que podamos tener aquello que llamamos mundo.

Por otra parte, en lo que hemos llamado libertad efectiva o autónoma, aquella que proviene de la deliberación propia de la razón, la presencia del otro es también radicalmente necesaria. Lo decíamos: aquello que era “para mí” valioso se enfoca desde otra perspectiva, en la perspectiva que lo aleja de ese “para mí” y lo sitúa en el “en sí”. Esta nueva perspectiva sigue siendo, sin embargo, dialógica, solo que ahora de modo consciente. Y esto porque solo podemos dotar de un nuevo sentido a algo en la medida

en que estamos en comunicación con otro que puede poner en duda ese valor con el que contábamos. O puede llenar de un nuevo valor aquello que hemos puesto en duda. En resumen, el carácter dialógico de nuestro ser es innegable, pues la presencia del otro ser humano es condición de posibilidad de mi libertad en sus dos modos de realización existencial: en la libertad que se proyecta sin previa deliberación, en el natural sincronizarse con el mundo, y que cuaja en un hábito, y en la libertad efectiva, que requiere de la reflexión para revalorar el peso de los bienes a los que se dirige.

Articulación del proyecto a partir de las perspectivas antropológica y ética

Esta perspectiva de la valoración de la realidad desde la emocionalidad y desde la reflexión provee al proyecto de *Filosofía para jóvenes privados de libertad* una plataforma desde la cual replantearse su propio modo de actuar. El trabajo de las tres últimas sesiones de los talleres se centra en la idea de proyecto y de la valoración de los bienes necesaria para que dicho proyecto tenga una coherencia. En la última sesión, se trabaja con diversos tipos de bienes que tienen que ser valorados por los jóvenes en pos de lograr un orden de esos bienes cara a la consecución de su proyecto personal. El objetivo es lograr que ellos descubran cuál es su proyecto existencial personal, lo reflexionen y puedan revalorarlo a partir del diálogo al que se invita en el taller, para lograr dar razones de la elección de su proyecto y, a la vez, para crecer en libertad.

Esta línea antropológica-ética provee, por tanto, al presente proyecto no solo una perspectiva más desde la cual abordar la reflexión del ser humano, sino, más radicalmente aún, entrega la posibilidad de trabajar la relación de los jóvenes privados de libertad con el mundo de sus emociones, sus modos de comunicarse con los demás, además de proveer una base intelectual

que justifica la necesidad del diálogo mismo como plataforma de apertura de sí hacia los demás, diálogo que debe realizarse tanto desde el cuerpo – gestos, modos de mirar, etc – como desde la palabra. Por otra parte, esta perspectiva antropológica sirve de fundamento de la metodología que se utiliza en el proyecto. Solo si el ser humano es un ser radicalmente abierto al sentido, y si hay un proyecto existencial previo al momento de la reflexión, puede ese momento ser alimentado desde la toma de conciencia de lo que tácitamente valoramos, ya sea para ponerlo en cuestión y descubrir que hay bienes que nos parecen más trascendentes, ya sea para afirmar esa valoración como rectora del propio proyecto vital.

Más en particular, este enfoque antropológico-ético estructura la metodología y las planificaciones pedagógicas que caracterizan el proyecto, pues no solo nos entrega un marco intelectual sino que condiciona las temáticas que se abordan y las actividades que se realizan dentro de los diálogos filosóficos. En ese sentido, esta perspectiva nos entrega una guía respecto de qué cuestiones filosóficas trabajar en los diálogos y de qué manera hacerlo. Como se mencionó, en las sesiones de los talleres de filosofía se abordan, primero, cuestiones de orden antropológico y luego, en relación con ello, problemáticas de orden ético, desembocando en la reflexión en torno del proyecto de vida. En las primeras sesiones suelen plantearse preguntas como, por ejemplo, ¿qué es el ser humano?, ¿qué son las emociones y cuál es su función en nuestra vida?, ¿cómo afecta la mirada del otro la comprensión que tengo de mí mismo?, entre otras. Lo que se aborda es lo que somos, tomando en consideración nuestra radical relacionalidad, junto con nuestro carácter eminentemente afectivo y dialógico. En coherencia con ello, las actividades lúdicas con las que se trabaja guardan directa relación con esas temáticas: se realizan trabajos artísticos y representaciones gráficas del ser humano, juegos de mímica o escenificaciones teatrales en torno de las emociones y la comunicación, etc. Y luego se abordan las cuestiones de orden

ético, donde las preguntas relevantes son, por ejemplo, ¿qué es el sentido de la vida y cuál es el sentido de mi vida?, ¿qué es la felicidad?, ¿cuáles son los bienes y valores que son parte de mi proyecto de vida?, ¿qué lugar tienen los otros en mi proyecto de vida y cómo debo relacionarme con ellos?, entre otras. Nuevamente, las actividades lúdicas que se llevan a cabo están estrechamente relacionadas con estas temáticas. Por lo tanto, la perspectiva antropológica-ética que hemos descrito permea toda la experiencia de los talleres de filosofía y de las capacitaciones de los universitarios. Es un enfoque que subyace a los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambos contextos y que orienta los contenidos que se abordan en ellos.

Ahora bien, la organización de contenidos, cuestiones filosóficas y actividades que nos sugiere este enfoque antropológico-ético, como referencia programática, no es cerrada ni exhaustivo. La metodología y las planificaciones siempre considera incorporar los intereses y las inquietudes de los jóvenes dentro de las temáticas que se abordan en las sesiones y en el desarrollo mismo de los diálogos filosóficos. Los gestores del proyecto y los tutores proponen una estructura como marco de referencia y mapa preliminar. Sin embargo, las preguntas que, en específico, terminan abordándose dentro de un diálogo filosófico están condicionadas por los intereses, inquietudes y decisiones de los jóvenes privados de libertad. Más aún, las conclusiones y respuestas a las que se llega, son el resultado de las interacciones y reflexiones propias de ese diálogo en específico. Las respuestas no están predeterminadas y lo que se concluye en una comunidad de indagación nunca es exactamente igual a lo que se establece en otra. Esto es precisamente posibilitado y justificado por los fundamentos antropológicos y éticos que enmarcan el proyecto. Entendemos que el ser humano es eminentemente relacional, está ineludiblemente en situación y abierto a un mundo de sentidos en particular, donde cada cual presenta un conjunto de valoraciones, comprensiones y

un proyecto a nivel existencial. Desde ahí, podemos razonar y dialogar con otros, en un ejercicio reflexivo, para posibilitar nuevos modos de habitar el mundo. Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo un diálogo filosófico no buscamos negar u omitir ese aspecto existencial de quienes participan del diálogo. Por el contrario, de lo que se trata es de reconocer esos aspectos del ser y la experiencia de los estudiantes, para poder generar un encuentro genuino y, eventualmente, una interacción de carácter democrática. Eso es precisamente posibilitado por la comprensión que nos proporciona el enfoque antropológico-ético en cuestión e, incluso, es exigido por él. Más aún, la apertura a la dimensión existencial y los intereses de los jóvenes no solo es posibilitada, y demandada, por los fundamentos antropológico-éticos, sino que también es coherente con las consideraciones metodológicas y prácticas que nos ofrece la metodología de *Filosofía para niños* de Lipman.

Por otra parte, sólo desde la concepción profundamente dialógica del sentido en medio del cual construimos nuestra vida, puede concebirse al otro ser humano como condición de posibilidad de mi propia realización, y no como un obstáculo, como se presenta muchas veces a partir de una noción de libertad de corte moderno. Una idea de ser humano puramente autónomo, autoconstituido desde sí, termina por anular las verdaderas posibilidades de construcción de comunidad. Considerando la situación de reclusión y apartamiento social de los jóvenes a los que dirigimos el taller, resulta imprescindible ayudarlos a descubrir cuáles son las verdaderas posibilidades que otorga la comunión dialógica con los demás.

En síntesis, la formulación del proyecto *Filosofía para jóvenes privados de libertad* emana de distintas fuentes. La perspectiva antropológica-ética constituye una plataforma desde la cual justificar y dar sentido a las prácticas dialógico-reflexivas que forman parte esencial del proyecto, ofreciendo un nuevo punto de vista desde el cual reflexionar sobre el ser humano. Asimismo, esta

perspectiva condiciona los contenidos y actividades lúdicas que se tematizan tanto en las sesiones de los talleres con los jóvenes privados de libertad como en las capacitaciones con los estudiantes universitarios que se forman para ser tutores. Ahora bien, para esto es necesario desarrollar un conjunto de habilidades de pensamiento crítico y de habilidades sociales que permitan la participación en una actividad reflexiva de carácter filosófico y democrático. Se requiere tener una metodología que sea coherente con estos fundamentos antropológicos y éticos, y que permita establecer prácticas pedagógicas concretas que, a su vez, faciliten el desarrollo de tales habilidades y la consecución de los objetivos del proyecto. Es ahí donde la *Filosofía para niños* de Matthew Lipman cobra relevancia: informa y fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestro proyecto, determinando las prácticas pedagógicas y dialógicas específicas que llevamos a cabo. Por último, junto con estos fundamentos y modelos teóricos, la formulación del proyecto también se basa, y justifica, en las constataciones empíricas sobre el funcionamiento de los Centros de internación y las necesidades educativas de los jóvenes que residen tales centros. El énfasis en programas y el desarrollo de habilidades técnicas hace perentoria la incorporación de la reflexión por el ser y el hacer humanos, complementando el proceso de reinserción social que buscan llevar a cabo los centros e incorporando el trabajo de otro tipo de habilidades, a saber, habilidades de pensamiento crítico y sociales.

Resultados y proyecciones

La filosofía es una actividad que concluye en el mismo sujeto que la realiza, y, por extensión, en la sociedad, en la medida en que revierte en la autoconstitución de la persona, pero no tiene un resultado necesariamente cuantificable ni una aplicación a corto

plazo. Ahora bien, la proyección de este trabajo es amplia. Hasta ahora, se han realizado 12 talleres (6 en CIP San Joaquín, 3 en CRC Santiago, 3 en CIP femenino Santiago) para los que se han capacitado a más de 20 voluntarios. En todos ellos se ha logrado que los jóvenes privados de libertad se abran al diálogo y a la reflexión a partir de las actividades que los jóvenes universitarios proponen. El resultado ha sido, en todos los casos, una valoración positiva por parte de los participantes. De entre los resultados observables obtenidos, el más relevante es que los jóvenes logran abrirse al diálogo, respetan el turno y la opinión de los demás participantes, están dispuestos a compartir sus experiencias personales para dejarse orientar y plantear un proyecto vital a partir de los bienes que reflexionan en los talleres.

La manera en que están estructurados los talleres comporta una serie de ventajas en torno a su adaptabilidad y dialogicidad. El uso de la metodología de *Filosofía para niños*, modificada para incorporar actividades lúdicas en reemplazo de la novela filosófica, permite presentar y desarrollar la reflexión filosófica a través del juego. Esto posibilita diálogos filosóficos con jóvenes cuyo nivel de desarrollo de habilidades de lectoescritura es, en principio, incierto y variable. Los jóvenes que son parte de los Centros de internación tienen distintos niveles educacionales logrados y no todos presentan necesariamente los mismos grados de aprendizaje lectoescritor. En ocasiones, algunos de ellos no han tenido una escolaridad regular o nunca han escuchado hablar de la filosofía. Por ello, los talleres de filosofía significan una novedad para ellos, presentándoles una disciplina y una actividad nueva.. Además, los talleres permiten poner mayor énfasis en los procesos de diálogo, sin tener que cumplir con metas en términos de cantidad de contenidos o información aprendida. Con esto puede haber mayor apertura y capacidad para que los jóvenes se involucren en los talleres a partir de sus intereses vitales, incorporando su propia afectividad y sus valoraciones. De esta manera se generan

experiencias de encuentro y diálogo genuinos, donde los participantes se presenten de forma auténtica y bajo un marco de respeto.

Sin embargo, así como lo anterior ofrece ventajas y posibilidades, también limita y comporta desventajas. En primer lugar, la filosofía es una disciplina cuya realización es guiada de forma esencial por textos y materiales escritos, de modo que supone el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Conforme a ello, el hecho de que el proyecto no se realice a partir del trabajo con textos puede implicar un menor énfasis en uno de los aspectos básicos que permiten a las personas el ejercicio del pensamiento crítico y filosófico. En la práctica, esto puede resolverse por parte de los tutores de los talleres, llevando a cabo una constatación empírica de los niveles de desarrollo lectoescritor que presentan los jóvenes con los que concretamente trabajarán en un taller. En función de eso, suelen incorporarse materiales textuales que sean pertinentes en ese contexto. El desafío, por lo tanto, para las planificaciones pedagógicas es equilibrar la incorporación de actividades lúdicas y materiales textuales, para atender a la motivación de los jóvenes, mantener la adaptabilidad y no descuidar las habilidades de lectoescritura.

En segundo lugar, otra dificultad está dada por la extensión de los talleres. En principio, el proyecto contempla 6 sesiones dentro de los talleres. Sin embargo, cabe la posibilidad de que, al tener mayor cantidad de sesiones, se obtengan mejores resultados en los aprendizajes, las experiencias y el desarrollo de las habilidades de los jóvenes. No obstante, la cantidad de sesiones que se realizan están condicionadas por las disposiciones institucionales de los centros y la disponibilidad de recursos para realizar los talleres. Por lo tanto, también aparece como un desafío el poder adecuarse a los contextos institucionales en los que trabajamos y a los recursos con los que contamos, de manera tal que podamos tener talleres con mayor extensión y ver los resultados que eso tiene. Más aún, queda

la tarea de poder generar un registro y una medición más exhaustiva de los procesos y resultados de los talleres de filosofía, principalmente en términos de aprendizajes y cambios conductuales. De esta manera, se pueden considerar y construir instrumentos de evaluación, o instrumentos psicométricos, a través de los cuales realizar estos registros y mediciones que pueden ser relevantes para la observación y análisis empírico de los talleres, en un nivel práctico y concreto.

Hasta ahora, los talleres sólo se han enfocado en los jóvenes privados de libertad que viven en los centros. El proyecto tiene como horizonte hacer de todo el espacio del Centro de internación un lugar más reflexivo. Estos centros dependen, por un lado, del Servicio Nacional de Menores (SENAME), que se encarga de la manutención y formación de los jóvenes, y, por otro, de Gendarmería, que se encarga de mantener la seguridad y orden en el lugar. El siguiente paso será preparar talleres de filosofía para los gendarmes, con el fin de incentivar el pensamiento crítico en ellos. Uno de los temas problemáticos en el trato que ellos tienen con los jóvenes es el uso de la fuerza. Los talleres se dirigirían a la reflexión de la relación de proporcionalidad entre castigo y conducta delictual. También se abordaría la dignidad humana, junto con los derechos y deberes que emanan de ella. El objetivo focal es analizar la noción misma de castigo, ponerla en crisis, para llevar a los gendarmes a racionalizar su sentido y así lograr una reflexión sobre la importancia de que la fuerza aplicada en el castigo tenga una relación de proporción con el bien contra el que ha atentado la conducta castigada.

Otra arista del proyecto pretende abrir estos talleres para los educadores de los colegios que funcionan dentro de los Centros de internación. El Ministerio de Educación de Chile ha trabajado durante los últimos años en una propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro. Ésta

recibe el nombre de *Educación para la libertad*. Ahora bien, en el proyecto planteado por el Ministerio de Educación el pensamiento crítico no es uno de los ejes a desarrollar. Esta falencia de la propuesta del Ministerio se podría subsanar ofreciendo talleres de reflexión filosófica a los profesores de los colegios. El objetivo no sería que el curriculum escolar añadiera clases de filosofía, sino capacitarlos en el método de *Filosofía para niños*, pues las actitudes y habilidades del pensamiento crítico se pueden desarrollar de manera transversal en las diferentes asignaturas que se dan en los colegios.

Bibliografía

BOSCH, Eulalia: “Entrevista con Matthew Lipman” en Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 205, 1992.

ESCRIBANO, Xavier: “Gesto y palabra: la esencia emocional del lenguaje según Merleau- Ponty” en *Emociones: Thémata*, n 25, 2000, págs. 175-185

GAZMURI, Rosario: “Reflexiones sobre la libertad: aportes de la filosofía de Merleau Ponty”, en QUIÉN, n° 11, 2020, págs. 103-123

LIPMAN, Mathew: *Thinking in Education*, Temple University Press Philadelphia, 1990

LIPMAN, Mathew, SHARP Ann, y OSCANYAN, Frederick: *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press Philadelphia, 1980

MERLEAU-PONTY, Maurice: *La prosa del mundo*, Editorial Taurus, Madrid, 1971

MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*. Planeta, Barcelona, 1994

MOYA CAÑAS, Patricia: “La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty”. En *Unisinos* 13(3), sep/dec 2012, págs. 367-380

NUSSBAUM, Martha Craven: Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades, Katz editores, Madrid, 2010

TAPIA, Nieves: Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional “Escuela y comunidad”, Buenos Aires, Argentina, 2001

VERANO GAMBOA, Leonardo: “Sentido encarnado y expresión en Merleau-Ponty” en Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III, 2009

VICUÑA NAVARRO, Ana María: “*Filosofía para niños*: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento” en Pensamiento educativo, vol 15, 1994, págs. 177-195

VIGO, Alejandro: “El cuerpo vivido. La filosofía más allá de las fronteras de la objetivación” en ANRUBIA, Enrique – MARUGÁN, Isidro (eds): Historias y filosofías del cuerpo. Editorial Comares, Granada, 2012.

TEATRALIDADES CÍNICAS, ESCENIFICACIÓN Y VIDA FILOSÓFICA

CYNICAL THEATRICALITIES, STAGING AND PHILOSOPHICAL LIFE

JONATHAN CAUDILLO LOZANO

Universidad Nacional Autónoma de México

<https://orcid.org/0000-0002-7003-7904>

jonathan.caudillo@cenart.gob.mx - elyphaslevi@gmail.com

RECIBIDO: 1 DE AGOSTO DE 2021

ACEPTADO: 7 DE SEPTIEMBRE DE 2021

Resumen: La anécdota y el gesto, junto con su antidogmatismo y rechazo a la erudición, por momentos acerca al cinismo filosófico, más al arte que a la filosofía sistemática. Por tal motivo, la escenificación cínica de otra manera de vivir, nos obliga a repensar las maneras en las que entendemos la expresión de la filosofía. Es así que, este trabajo indagará en esta zona de convergencia entre la teatralidad y la filosofía, donde dicha indagación articulará un diálogo con algunos elementos de las vanguardias artísticas del siglo XX entorno a la teatralidad, como crítica a las formas de representación de los cuerpos en relación a sí mismos y a los otros. Finalmente se mostrará el caso del artista colombiano Augusto Diez y su postura ante el arte, como una manera de desentrañar una posibilidad de vivir filosófica y artísticamente de otra manera.

Palabras clave: cinismo, teatralidad, nomos, physis, performance.

Abstract: The anecdote and the gesture, together with its antidogmatism and rejection of scholarship, at times closer to philosophical cynicism, more to art than to systematic philosophy. For this reason, the cynical staging of another way of living forces us to rethink the ways in which we understand the expression of philosophy. Thus, this work will investigate this area of convergence between theatricality and philosophy, where said investigation will articulate a dialogue with some elements of the artistic avant-garde of the 20th century around theatricality, as a critique of the forms of representation of bodies in relation to themselves and others. Finally, the case of the Colombian artist Augusto Diez

and his position towards art will be shown, as a way of unraveling a possibility of living philosophically and artistically in another way.

Keywords: cynicism, theatricality, nomos, physis, performance.

Introducción

El movimiento filosófico conocido como cinismo, nace en Grecia durante el periodo helenístico, y es una expresión vital e intempestiva, no solo para su época sino también para la nuestra. Es muy común para nuestro imaginario tardomoderno, ver a la filosofía como una práctica teórica que, en su preocupación por la erudición y la corrección argumental, depende de una forma de expresividad únicamente teórica y conceptual.

Aproximarse al cinismo desde un punto de vista estrictamente académico presenta varias dificultades, entre ellas el hecho de que no haya tenido una estructura sistemática, escolástica o conceptual y tal vez sea la razón por la que, con el paso del tiempo, los manuales de filosofía hayan pasado de largo por el cinismo sin darle mayor importancia. Esto no ha impedido que existan ciertas resonancias del cinismo en la filosofía moderna y contemporánea, desde Rousseau o Nietzsche hasta llegar a Peter Sloterdijk, sin embargo, comúnmente las recuperaciones del cinismo pierden un elemento que siempre caracterizó su práctica en la antigüedad, su corporalidad performativa. El cinismo antiguo, no solo dependerá de la expresión verbal para hacer crítica de las formas convencionales de vivir, sino que primordialmente se propone satirizarlas. El cínico no solo habla de otra opción de vida, sino que la muestra, como una puesta en escena a manera de un *performance*, que relativiza y se burla de las convenciones y el género de vida dominante (*nomos*).

La preocupación de que la filosofía se manifieste en una forma de vida no es exclusiva del cinismo, ya que es un rasgo común a todas

las escuelas de filosofía del helenismo, pero el punto de partida del presente artículo es que en el cinismo hay una teatralidad filosófica que le es inherente y que, para poder dar cuenta de su profundidad, se requiere establecer un diálogo con las artes escénicas, sobre todo las que emergieron durante el periodo de las vanguardias. La razón de esto, es que, durante los movimientos de vanguardia, en particular Dadá y el Situacionismo, las artes de la escena como el *performance* o el *happening* y sus resonancias en el teatro y la danza, estaban orientadas a la crítica de la representación, no solamente en el territorio estético sino fuera de él ya que es en el mundo de la vida cotidiana en donde las formas de poder se consolidan a través de sus formas de representación. Si bien es cierto que la filosofía contemporánea ha tenido un profundo acercamiento con las artes, la singularidad del cinismo es que la anécdota y el escándalo, son formas de expresión filosófica internas al movimiento.

El objetivo de problematizar este punto de encuentro de la filosofía y la teatralidad, no solo pretende comprender el cinismo en sí, sino también aproximar otro territorio de la práctica filosófica que no se limite al lenguaje conceptual y teórico, sino también a la acción y la gestualidad como otra manera de abordar las preguntas vitales que nos atraviesan desde la dimensión corporal de la filosofía. Es por este motivo que el diálogo propuesto con la teatralidad se apoyará en las reflexiones abiertas por las vanguardias del siglo XX, ya que en ellas hay un giro hacia la corporalidad que es cercana a las preocupaciones del cinismo.

A lo largo del presente texto nos detendremos en los principios rectores de la práctica cínica, para mostrar cómo es que esta filosofía se constituye como práctica de transformación crítica de las maneras convencionales de vivir. Hay que tomar en cuenta que, el hecho de que las fuentes que tenemos del cinismo antiguo provengan de su recepción tardía en la época del imperio romano, supone que hay un inevitable elemento de interpretación desde el

inicio que dificulta cualquier aspiración a la objetividad, sin embargo, este hecho es precisamente la razón de ser de este artículo, ya que permite mostrar al cinismo como una actitud filosófica y vital de profunda vigencia y plasticidad, que apertura múltiples formas de expresión.

Nomos y Physis

De entre el amplio abanico de principios fundamentales para este movimiento filosófico, la oposición *physis/nomos* es la que tiene un lugar importante y sirve de base, y en parte también de criterio, para el resto de las prácticas de los sabios perros. Se sabe que los filósofos de la naturaleza -mal llamados presocráticos- tenían a la *physis* como objeto de sus reflexiones, que no tenía nada que ver con lo que ahora entendemos como ciencia, al menos en el sentido instrumental. La *physis* es la totalidad de lo viviente y los filósofos de la naturaleza intentaban comprender que era el *arjé*, es decir, su principio generador. En este momento los filósofos intentaban comprender lo viviente desde un andamiaje que no fuera el de la mitología ni el de la religión, lo que no necesariamente supone una desacralización del mundo por una comprensión protocientífica, como se ha querido ver en algunos manuales de filosofía.

La importancia de la *physis* para el cinismo es que es la base de lo viviente como exuberancia inagotable de formas y posibilidades que nunca se reducen al *nomos*, es decir, las leyes y convenciones de los seres humanos. Si bien es cierto que no se sabe si los cínicos escribieron algún tratado propiamente acerca de la naturaleza, hay una mención de Diógenes de Sinope que es recogida por Diógenes Laercio que, a pesar de lo inmediatamente escandalosa que puede parecer, en realidad nos da algunos indicios de una física cínica:

No le parecía nada impropio llevarse cualquier cosa de un templo ni comer la carne de cualquier animal. Ni siquiera le parecía impío el devorar trozos de carne humana, como ejemplificaba con otros pueblos. Incluso comentaba que, según la recta razón, todo estaba en todo y circulaba por todo. Así, por ejemplo, en el pan había carne y en la verdura pan, puesto que todos los cuerpos se contaminan con todos, interpenetrándose a través de ciertos poros invisibles y transformándose conjuntamente en exhalaciones¹

Efectivamente por un lado puede verse la crítica a las costumbres griegas, ya que en su época el canibalismo era una práctica conocida para los griegos, que daba cuenta o de culturas bárbaras, o del pasado arcaico de sus propios antepasados. Pero es la segunda parte de esta anécdota la que nos interesa. Cuando Diógenes nos dice que “todo está en todo”, pareciera remitirnos a una radical materialidad en la que lo viviente es una especie de unidad múltiple, que no tiene inherentemente distinciones ni jerarquizaciones. En otras palabras, hay una univocidad del ser que necesariamente descentra la supuesta importancia de la humanidad con respecto a todo lo viviente, pero más aún, esta radical transversalidad de la *physis* pone en cuestión todo intento de jerarquización despótica, pues lo viviente, está presente y tiene valor tanto en el hombre libre como en el esclavo, los hombres y las mujeres, en lo griego y lo bárbaro, incluso esta univocidad de la *physis* supone una ontología que descentra la supuesta superioridad humana sobre lo animal. A pesar, de que hay pocos textos directamente del cinismo griego, y que nuestra imagen del cinismo dependa de la recepción tardía, es relativamente legítimo suponer una ontología cínica en donde lo vivo, atraviesa todos los seres y que su transversalidad muestra la arbitrariedad de los intentos humanos por construir criterios y organizaciones de verticalidad jerárquica.

¹ Laercio, Diógenes: *Vidas de los filósofos más ilustres*, Editorial Alianza, Madrid, 2007, p.312.

Esta es una de las razones por las que la práctica cínica siempre está poniendo en cuestión el *nomos*, o sea las convenciones y costumbres humanas, pero primordialmente griegas, ya que el cinismo se considera a sí mismo como una mirada extranjera que en su exterioridad muestra la arbitrariedad de las organizaciones de poder que atraviesan lo político. Los cínicos conocían los primeros textos de etnografía de Heródoto y sus relatos sobre culturas extranjeras, pero fue durante la época helenística que el cínico Onesícrito, acompañó a Alejandro en su viaje a la India y pudo ver que las costumbres griegas no son un absoluto incuestionable. Sin duda, históricamente los cínicos interpretaron equivocadamente algunas de las costumbres de India, creyendo que eran una sociedad menos jerarquizada y que se regía por las leyes de la naturaleza, cosa que de hecho es falsa. Pero lo importante de esta interpretación es que nos permite entender la concepción del cinismo sobre la *physis* así como también su interacción con el *nomos*.

Cuando al sabio Diógenes se le pregunta por su lugar de origen él contesta que es un ciudadano del mundo (*Kosmopolites*), y si bien es cierto que esto puede interpretarse simplemente como un juego irónico del filósofo de Sinope, en realidad pareciera que es coherente con la concepción cínica de la *physis* como una totalidad viviente unívoca presente transversalmente en todos los seres y que, por medio de los cínicos, pone en cuestión las convenciones, pero principalmente aquellas convenciones sociales que parecen justificar el ejercicio de dominación de unos sobre otros.

La crítica al *nomos* no solamente es local, sino que la disolución de las fronteras en la época de Alejandro de Macedonia, llevó al movimiento cínico a ver su propia práctica como una crítica a todo proceso civilizatorio, sobre todo en la medida en que significa un alejamiento de la naturaleza, o sea, un alejamiento de esta unidad múltiple de lo viviente. Esta univocidad de la *physis* se manifiesta directamente en lo viviente y, en el caso del ser humano, se

manifiesta en el cuerpo; este es el rasgo que muestra el carácter antiplatónico del cinismo, ya que para esta filosofía el cuerpo es una manifestación de la *physis*, en donde las convenciones sociales son un alejamiento de la naturaleza en la medida que son un extrañamiento de la realidad corporal del humano que colinda con lo animal. En la superficie sensible de la corporalidad no hay diferencia entre humanos y animales pues ambos pueden sentir placer, dolor, hambre y sed, de tal manera que la ontología del cinismo es una ontología de la carne, ya que la comprensión de la *physis* como una fuerza que atraviesa todo lo vivo, proviene de una experiencia concreta de la carne.

Es así que, para el cinismo, el mal moral se aprende en la relación con el *nomos* y la virtud (*areté*) para el cínico es precisamente el esfuerzo de llevar una vida, lo más acorde a la naturaleza, es por esto que la misión del cínico es desaprender al *nomos*. Este “desaprender” implica una rigurosa ascética (*askesis*) orientada por la transformación del cuerpo y los deseos que, dicho sea de paso, no se asemeja a la concepción religiosa occidental en donde encontramos un proceso de purificación a través de la automortificación. Más bien, hay que pensar las prácticas ascéticas del cinismo como la manifestación de un forcejeo ante las formas de domesticación que atraviesan el cuerpo.

El devenir animal cínico, reconoce que la animalidad humana no es la misma que la animalidad no humana, ya que esta última es inmediata. La animalidad humana es una pérdida que resulta del proceso de domesticación que opera en los cuerpos por causa de la tradición, las prohibiciones y las costumbres, de tal suerte que, si bien esa animalidad subyace a nuestra configuración humana, son necesarias un conjunto de técnicas (*techné*), para develarla y reencontrarnos con esa animalidad.

Esta es la razón por la que la figura heroica de Heracles para los cínicos era el modelo por excelencia del modo de vida virtuoso. Al respecto Rodolfo Mondolfo retoma un viejo diálogo en donde un

cínico (no especifica quién) es cuestionado y muestra el proceso de transvaloración de los valores propios de la vida ascética:

¿De quién eres secuaz? –de Heracles... como Heracles hago la guerra a los placeres y...por mi propia cuenta me he librado al oficio de purgar la vida humana...yo soy el libertador de los hombres, el médico de sus pasiones; en suma, soy el profeta de la franqueza y de la verdad. (...) te obligare a fatigarte, a cansarte, dormir en tierra, beber agua, nutrirte de cualquier alimento, tal como lo ofrezca la ocasión. Si tienes riquezas y quieres escucharme las arrojarás al mar. No te preocuparas de tu esposa, de los hijos, ni de la patria; no serán ya nada para tí²

En este pasaje, se puede ver que cada uno de los principios de la escuela cínica no eran solamente conceptos teóricos sino una actitud existencial, un modo de vivir, pero, además, hay un imperativo de transformación de la colectividad, no desde la construcción de una filosofía entendida como ejercicio teórico, sino tomando la singularidad e inmanencia del modo de vida como táctica de demostración o, más correcto sería decir, de teatralización de las convenciones y un develar otra manera de vivir. En otras palabras, la posibilidad de la virtud para el cínico solo se muestra jugándose en ello la propia existencia.

De esta manera, el cinismo tiene como principal táctica de acción la ascesis cuyo sentido es complejo y que suele asociarse a su sentido religioso, sin embargo, el concepto griego *askesis*, del cual proviene, era la forma en la que la sociedad espartana designaba su entrenamiento militar. Mucho más tarde, en la época del cristianismo temprano, el ascetismo se entendía como ejercicio espiritual, como parte de una purificación y conversión religioso-teológica. El ascetismo cínico, no es únicamente un endurecimiento corporal pero tampoco es un ejercicio religioso, sino que es una manera de entrar en una relación de forcejeo con y desde el cuerpo,

² Mondolfo, Rodolfo: *El pensamiento antiguo*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1980, p.187.

en donde opera una desgarradura de la subjetividad conformada por la interiorización del *nomos*.

En este punto, es muy importante recalcar que, si bien es cierto que el cinismo no es la única escuela filosófica que pretende una transformación existencial, pareciera que la especificidad del cinismo radica en la centralidad de la potencia corporal en este proceso. La vergüenza, aspecto que se abordará con mayor profundidad más adelante, y la vanagloria o importancia personal conocida en griego como *typhos*, son la marca de la moralidad convencional que determina, o más bien impone, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, y esta serie de imposiciones, domestican la posibilidad de un pensar y vivir autárquico, porque se arraigan en el cuerpo y la sensibilidad, de tal manera que la única manera de romper con estas ataduras, y reconstruir una relación con la *physis* que subyace a la carne es desde la carnalidad misma, es por esta razón que Diógenes de Sínope:

Decía que hay un doble entrenamiento: el espiritual y el corporal. En este por medio del ejercicio constante, se crean imágenes que contribuyen a la ágil disposición en favor de las acciones virtuosas. Pero que era incompleto el uno sin el otro, porque la buena disposición y el vigor eran ambos muy convenientes, tanto para el espíritu como para el cuerpo. Aportaba pruebas de que fácilmente se desembocaba de la gimnasia a la virtud³

Para el cinismo el entrenamiento no solo se reducía a una modificación de las representaciones, sino que la ascesis es un ejercicio de afirmación de la corporalidad en su devenir; el cuidado de sí y el placer por sí mismos no son un mal, a menos que sean una forma de esclavitud de las pasiones.

La virtud en el cinismo no era de ninguna manera un valor convencional como se entendía en la *polis*. Más que un tipo de

³ Laercio, Diógenes: *Vidas de los filósofos más ilustres*, Editorial Alianza, Madrid, 2007, p. 311.

cualidad, la virtud, se entendía como el esfuerzo que transforma las pasiones y los deseos, de tal manera que la virtud era un ejercicio de descentramiento de la subjetividad, entendida como la creación de una forma de vivir lo más cercana posible a la *physis*, como univocidad y transversalidad de lo viviente, pero esta aspiración no dependía de la producción de un complejo sistema teórico sino de una transformación de la corporalidad. Por momentos, la eticidad cínica se acerca mucho a algunas ideas epicúreas que intentan regresar a las virtudes de una vida sencilla, que se complica por la corrupción que las convenciones ejercen sobre el cuerpo y los deseos.

Principios y problemática del cinismo antiguo

No existe una genealogía definitiva del cinismo, si bien este movimiento es tradicionalmente considerado como heredero de las enseñanzas de Sócrates, algunos historiadores⁴ han llegado a considerar que este supuesto origen es más un relato producido por el estoicismo romano para construir un árbol genealógico que se originara con Sócrates, pasando por Antístenes hasta llegar al nacimiento del estoicismo; sin embargo, no hay prueba definitiva de ello. Lo que sí se sabe es que sus principales exponentes son Antístenes, discípulo de Sócrates, que más que un cínico propiamente dicho es un precursor, Diógenes de Sinope, quien será la figura más representativa de este movimiento, Crates e Hiparquía, pareja cínica que se unió en *canigamia*, que sería un tipo de matrimonio cínico, Metrocles y Menipo, entre algunos otros.

⁴ Bracht Branham R., Goulet-Gazé M., *Los cínicos*, Editorial Seix Barral, España, 2000.

La emergencia de la palabra cínico, viene de la palabra griega *Kyon* o *Kynes* que puede traducirse como canino, perro, o perruno, aunque la razón por la que se nombró así a este movimiento filosófico tiene un origen más complejo. El primer motivo de relacionar a esta filosofía con los perros tiene que ver con la forma de vida que caracterizaba a estos filósofos, la fuente de esto la podemos encontrar en *Vidas de los filósofos más ilustres* de Diógenes Laercio, como sigue:

Un escoliasta de Aristóteles dice que «hay cuatro razones por las que los cínicos son llamados así. La primera es por la “indiferencia” de su manera de vivir (*diá tó adiáphoron tés zoés*), por que cultivan la indiferencia y, como los perros, comen y hacen el amor en público, van descalzos y duermen en toneles y encrucijadas... la segunda razón es porque el perro es un animal impúdico, y ellos cultivan la desvergüenza, no como algo inferior a la vergüenza, sino por encima de ésta... la tercera es que el perro es un buen guardián y ellos guardan los principios de su filosofía... la cuarta razón es que el perro es un animal selectivo que puede distinguir entre sus amigos y sus enemigos; así ellos reconocen como amigos a quienes atienden a la filosofía, y a éstos los tratan amistosamente, mientras que a los contrarios los rechazan, como los perros ladrándoles»⁵

El primer sentido del nombre cínico para describir a estos filósofos está relacionado con la manera de vivir que ostentaban, el cual, tenía dos características fundamentales que se pueden extraer de este fragmento y que además nos ayudan a entender la manera en la que sus principios filosóficos se manifestaban en su forma de vida. De tal manera que, si esquematizamos las características señaladas en el pasaje anterior, el modo de vida cínico se distingue por:

- a) La indiferencia
- b) La desvergüenza

Si, coloquialmente, dijéramos de alguien que es indiferente, lo que estaríamos diciendo es simple y llanamente, que no le importa

⁵ Laercio, Diógenes: *Vidas de los filósofos más ilustres*, Editorial Alianza, Madrid, 2007, p.294.

nada, esto es parcialmente cierto al referirnos al cinismo, pero requiere analizarse más de cerca. La indiferencia para el cínico puede entenderse de dos maneras: una es la *ataraxia*, que implicaba la búsqueda de un cierto estado de serenidad, de jovialidad diría Nietzsche, que no se preocupa por los embates de la fortuna, ya que es capaz de adaptarse a cualquier acontecimiento y permanece despreocupado de la mala fama, que en el régimen del *nomos* puede suscitar su manera de vivir, ya que la búsqueda de una vida cercana a la naturaleza, en donde se vive en una cierta zona intersticial con lo animal, puede provocar los juicios y las habladurías de la gente.

En segundo lugar, la indiferencia tiene que ver con la puesta en cuestión de las diferencias que la sociedad ateniense imponía jerárquicamente. No solo en relación a los hombres libres y los esclavos, sino también, al lugar central del ser humano (*anthropos*) con relación a los animales. El modo de vida indiferente del cínico es aquel que no solo pone en tela de juicio las jerarquías sociales dictadas por la tradición y las costumbres (*nomos*), sino que además se burla de ellas al adoptar como modelo ético al perro callejero, al ratón, y otros miembros de la fauna citadina que comúnmente son tomados como seres sin importancia. La práctica de la indiferencia cínica es una forma de relativizar tanto la moralidad convencional como las jerarquías que determinan las relaciones sociales y que se dan como verdaderas, recordemos que ya Aristóteles había pensado que el esclavo estaba determinado a cumplir ese lugar social por naturaleza y que la finalidad de los animales era servir a los seres humanos. El cínico vestido con harapos, y sin lugar fijo de residencia, escenifica otra manera de vivir que relativiza las jerarquías que la tradición y la costumbre han hecho pasar como inamovibles; a esta relativización la llamaremos teatralidad.

Varios pasajes del texto, *Vidas de los filósofos ilustres* de Diógenes Laercio, deja entrever que el epíteto de perros era frecuentemente

una manera peyorativa de dirigirse a los que pertenecían a este movimiento filosófico, pero dado que ya en la cultura griega la figura del perro es una figura liminal, sobre todo el perro callejero que esta entre en *nomos* y la *physis*, los cínicos abrazaron este nombre con gusto pues mostraba con claridad el carácter intersticial de su *bíos* filosófico.

La vergüenza es de los problemas cínicos que deben ser tomados con mucho cuidado ya que se corre el riesgo de pensarlo sin su respectiva complejidad. ¿Qué es la vergüenza desde la perspectiva cínica? La palabra griega *typhos*, puede traducirse como vanidad, orgullo o altanería superflua y se puede decir que es la huella que las prohibiciones y aspiraciones de la sociedad, que dejan su impronta en el cuerpo, el territorio del orden humano (*nomos*) que está en confrontación con el espacio indiferenciado de lo viviente (*physis*). *Typhos* puede entenderse como la importancia personal que es resultado de la interiorización de los valores morales y estéticos de la sociedad civilizada. La vergüenza es la frontera que protege a esa importancia personal y sus aspiraciones. La crítica cínica a la importancia personal radica en reconocer que el *typhos* es una construcción de la vida convencional del *nomos* que se interioriza a nivel corporal por el hábito y la repetición, produciendo así una forma de subjetividad, de tal manera que al recuperar la crítica del cinismo podemos deducir que la construcción del yo es al mismo tiempo construcción del cuerpo bajo las condiciones de su cultura y de las relaciones de poder que le son propias. Al recuperar esta crítica del cinismo y ponerla en diálogo con las reflexiones contemporáneas sobre la subjetividad puede verse que, el sujeto vive esta construcción como cotidianidad, en sus pensamientos, deseos, y afectos, pero también en los hábitos y prácticas del cuerpo. En el artículo *Técnicas del cuerpo*, Ugo Volli caracteriza las técnicas cotidianas de la siguiente manera:

Son todas las técnicas del cuerpo, citadas hasta ahora, aunque no sean utilizadas constantemente por toda la población: saltar y llevar pesos, comer y hacer el amor, parir y marchar, dormir y trepar... todas estas técnicas son consideradas “naturales” “simples”, “normales” por cualquier cultura⁶

Las técnicas cotidianas son las formas en las que se utiliza el cuerpo de acuerdo a los criterios de la cultura, dichas técnicas no sólo caracterizan la identidad individual del sujeto, sino que determinan la identidad colectiva de la civilización. Este aspecto permite entender las implicaciones de la crítica de la sabiduría perruna, pues la perspectiva radicalmente vitalista y corpórea del cinismo muestra que las convenciones sociales no solamente operan a nivel racional, sino que se insertan en lo más profundo de la carne. En el territorio del *nomos* se configura la vida social a partir de un conjunto de prohibiciones, y una organización de los espacios públicos y privados. La desnudez, el deseo sexual, las necesidades corporales pueden manifestarse en el espacio privado, pero nunca en el público, a riesgo, no solo de la sanción, sino sobre todo de la vergüenza, entendida como interiorización de las prohibiciones exteriores que hacen que el ciudadano común vea su corporalidad como algo que hay que esconder. Sin embargo, el *bíos* cínico ve la *physis* como fuente de una eticidad que no solo es observable en los animales, sino que también se manifiesta en el cuerpo pues es una manifestación directa de la *physis* y avergonzarse de la corporalidad es avergonzarse de lo que nos hace ser parte de la comunidad de lo viviente. Es por este motivo que el cultivo de la des-vergüenza, (*atyphos*) tiene como consigna hacer en público, todo lo que la *polis* ha condenado por pudor a la esfera de lo privado.

⁶ Eugenio Barba, Nicola Savarese, *Diccionario de antropología teatral*, Editorial S.E.P.-I.N.B.A, México, 1988, p. 199.

En este punto, hay que situar la comprensión de la corporeidad en la cultura griega de acuerdo a algunas coordenadas contextuales. La *areté* entendida como excelencia estaba primordialmente circunscrita a la aristocracia ateniense, y las menciones homéricas suelen asociar dicha excelencia a la clase guerrera y esto implica una concepción del cuerpo. Sócrates es quien comenzará a poner en cuestión esta idea llevándola a un territorio ético-existencial, pues la excelencia no será entendida solo en el sentido guerrero y político sino también como una transformación vital. En la sociedad griega hay una concepción de la corporeidad divinizada por la imagen del panteón mítico, la aristocracia guerrera en lo alto y los esclavos, mujeres y animales, como la base de una organización vertical.

La corporeidad humana contrasta con la corporeidad divina en que la primera esta siempre conectada con el curso y devenir de la *physis*, este cuerpo reconocido en su fragilidad solo puede superar su finitud a través de la gloria y la fama, ya que la cultura aristocrática aspira a que, a pesar de la finitud de la carnalidad concreta, al menos los nombres queden grabados en la posteridad. La filosofía de Platón, con la que Diógenes el cínico polemizaba constantemente, intenta superar esta finitud a partir de la división del alma y el cuerpo, en donde la primera aparece como lo verdadero, eterno e inmutable, en oposición al cuerpo, condenado a la finitud, las pasiones, la animalidad y la muerte. Las convenciones, leyes, y la moralidad de la *polis*, a los ojos del cínico, cristalizan la aspiración de alejarse de esa realidad originaria de la *physis* en donde el cuerpo es parte del devenir, la animalidad y la muerte.

Esta contraposición entre un cuerpo representado como divino, aristocrático, y ajeno al cuerpo carnal concreto sujeto a la vejez y la finitud propias de la *physis*, pareciera que sigue presente en las formas de representación de la corporalidad en el capitalismo. La visualidad que es promovida en medios masivos, impone una

“idea” de corporalidad que, además de inalcanzable, opera como aparato de captura del deseo, que tiene como resultado la producción de una subjetividad permanentemente afligida porque, ante estos dispositivos de representación del cuerpo, promovidos por una especie de *nomos* global, siempre estará en falta. Esta crítica a la construcción de la vida a través de la imagen ideologizante, recuerda a las palabras de Guy Debord en *La sociedad del espectáculo* donde señala que:

La ideología es la base del pensamiento de una sociedad de clases en el curso conflictual de la historia. Los hechos ideológicos no han sido jamás simples quimeras, sino la conciencia deformada de las realidades, y como tales factores reales ejerciendo a su vez una real acción deformante; con mayor razón la materialización de la ideología que entraña el éxito concreto de la producción económica autonomizada, en la forma del espectáculo, confunde prácticamente con la realidad social una ideología que ha podido rehacer todo lo real según su modelo⁷

Hay cierta cercanía entre la crítica de Debord y el cinismo antiguo, si se considera que las formas de representación del cuerpo, van de la mano con las relaciones de poder de las que son resultado, de tal manera que dichas representaciones se vuelven una estrategia de sometimiento de los cuerpos, que termina por ser deseada. Este es uno de los factores que nos permite entender la vigencia del cinismo, ya que la crítica a la vergüenza producida por la importancia personal (*typhos*) permite entender el elemento político e histórico que atraviesa la percepción del cuerpo sobre sí mismo, el cual no ha sido superado en las formas de producción de la subjetividad en la época contemporánea, sino que de hecho ha llegado al paroxismo.

⁷ Debord, Guy: *La sociedad del espectáculo*, Archivo situacionista hispano, Madrid, 1998, pp. 161-162.

Teatralidad como ejercicio subversivo

Para el cinismo la realidad convencional es una sucesión de puestas en escena porque se dirige a mantener cierta relación entre “actores” y “espectadores”, como reparto jerarquizado del poder en el orden de lo sensible. A pesar de que, en el modo de vida cínico, se ha querido ver un carácter radicalmente individualista, se debe recordar que el *bíos* cínico solo tiene sentido en relación con los valores dominantes de la *polis*. Dicho de otra manera, la forma de vida marginal del cinismo, se juega en el “entre”, en el dentro-fuera de la *polis*. Liberar a los seres humanos del mal, no debe entenderse en sentido metafísico, como si hubiera una esencia del mal, sino en la singularidad del vicio moral de la forma de vida producida por los valores dominantes, que debilitan el cuerpo y alejan a los seres humanos de las leyes de la *physis*. En otras palabras, el mal en el cinismo, es moral no metafísico, y está emparentado con el orgullo y altanería (*typhos*) que hemos asociado a la importancia personal, pero también a las formas de organización jerarquizada de la *polis*. Los cínicos, en este sentido, se consagraban a mostrar el camino de la virtud (*areté*), no desde la construcción de un sistema conceptual sino desde la inmanencia de sus propios cuerpos.

Si revisamos la raíz etimológica de teatro en toda su sencillez, veremos que *theá* refiere a la visión, y *tron* al lugar físico, de tal manera que teatro es el lugar de la mirada, lugar de repartición de lo visible y lo invisible, o sea, en sentido político, es la distribución de lo público y lo privado. Hasta ahora en los diversos análisis sobre el movimiento cínico, llama la atención que no se ponga suficiente atención al hecho de que el teatro es parte importante de la constelación cultural de los griegos y que, si bien el cinismo nunca hablara de sí mismo en términos de teatralidad, ya que este arte está destinado institucionalmente a la tragedia y la comedia, los sabios perrunos recurren constantemente al escándalo, la anécdota (*chreia*) y el gesto como una forma de expresión

filosófica. Contrario a la preponderancia de la idea de la escuela platónica que ya gozaba de bastante popularidad en la época, el cínico recurre al hablar claro (*parresía*) y a la anécdota como una forma de escenificación que relativiza la aparente realidad inamovible de las convenciones sociales. El término “idea”, más allá de la concepción platónica, también refiere a la apariencia que en el espacio social tiene que ver con la visibilidad ante el otro, en términos, de fama y decoro. La *anaídeia* cínica por un lado es una renuncia a la erudición teórica, en la medida que implica un alejamiento de manera concreta de vivir pero, por otro lado, es la despreocupación por la apariencia social y las presiones que ejerce el *nomos* respecto a cómo debe verse el individuo ante el otro.⁸

En oposición a la concepción platónica de una filosofía que dependa de un mundo fuera del mundo, y de un ejercicio de separación entre el alma y el cuerpo, la sabiduría perruna es una sabiduría de la inmanencia que más que privilegiar la enseñanza teórica, propondrá una pedagogía de la gestualidad, una apertura a otra manera posible de vivir, mediante la escenificación, como en la célebre anécdota (*chreia*) en donde según Laercio: “Como una vez exclamara: ¡A mí, hombres!, cuando acudieron algunos, los ahuyentó con su bastón, diciendo: ¡Clamé por hombres, no desperdicios!”⁹. independientemente de la veracidad de las anécdotas diogénicas, lo importante es la técnica de escenificar, que encontraremos frecuentemente como un modo de expresión cínica que privilegia la gestualidad, o lo que aquí se entiende como teatralidad, como una manera de *performance* filosófico cuya efectividad está dirigida no solamente a la reflexión teórica, sino a la sensibilidad de la audiencia.

Es en este sentido que es posible decir que hay una teatralidad cínica, ya que esta forma de vida es una puesta en escena que no

⁸ Pajón Leyra, Ignacio: *Los filósofos cínicos*, Antología de textos, Editorial Tecnos, Madrid, 2019.

⁹ Laercio, Diógenes: *Vidas de los filósofos más ilustres*, p.293

cumpliría su labor si no fuera visible para la sociedad. Difícilmente podría equipararse al cínico con el anacoreta de la India ya que el primero no pretende alejarse definitivamente de la muchedumbre, sino más bien ser un agente desestabilizador para sí-con-los-otros. El cínico puede entenderse en cierta medida como un *trickster* de la filosofía, pues se encuentra en el “entre” que desestabiliza las fronteras de lo público y lo privado, y las jerarquías de lo aristócrata y lo plebeyo. Por esto es que la teatralidad cínica nada tiene que ver con la representación, sino que está más cerca de la performatividad de las vanguardias artísticas, en donde la teatralidad es una potencia que relativiza y pone en cuestión el orden jerárquico de representación, ético, político, y ontológico. En este punto hay que detenerse a profundizar un poco en las diferencias entre teatralidad y representación, así como, precisar la razón por la que el uso del concepto de teatralidad, aquí manejado como una práctica filosófica del cinismo, se acerca más a las reflexiones de las vanguardias artísticas del siglo XX que al teatro textocentrista al que solemos estar más acostumbrados. Oscar Cornago en su texto *¿Qué es la teatralidad?* muestra las diferencias con la representación de la siguiente manera:

Esta es la diferencia esencial entre teatralidad y representación, términos que a menudo se confunden, incluso por la crítica especializada, que tiende a sustituir el segundo por el primero, de modo que ya no se habla de representaciones, sino de teatralidades, teatralidades sociales, teatralidades políticas, teatralidades religiosas o teatralidades escénicas. La representación constituye un estado, mientras que la teatralidad es una cualidad que adquieren algunas representaciones y que se puede dar en mayor o menos medida, a diferencia de la representación, que no admite gradualidad, es decir, no se representa más o menos, se representa o no se representa. La teatralidad supone una mirada oblicua sobre la representación, de tal manera que hace visible el funcionamiento de la teatralidad. Tiene lugar, por tanto, un efecto de redoblamiento de la representación, una especie de representación de la representación; esto es, el travesti no representa el ser-mujer, este sería un estadio de

representación que se encuentra de manera normal en las mujeres. Los tacones, el vestido, el maquillaje o el pelo se convierten en signos del ser-mujer¹⁰

En la mirada teatral, la representación se pone en cuestión mostrando las condiciones bajo las cuales funciona, efectivamente esto no implica que la teatralidad sea privativa del teatro en su sentido tradicional, o sea, como ejercicio aislado del espacio público. Por el contrario, la teatralidad es el ejercicio crítico que reconoce las relaciones sociales, el *nomos*, como un reparto de representaciones, en la medida que sirven a estructuras culturales, políticas y morales que se dan por verdaderas e inmutables. El cinismo como práctica filosófica, en un ejercicio muy adelantado a su época, ya que pone en cuestión las formas de vida promovidas en la civilización teatralizándolas, en otras palabras, relativizándolas a través de la puesta en escena de otras maneras de vivir. Para concretar este ejercicio, el cínico se ubica en una zona límite, dentro-fuera, con un pie en el *nomos*, y el otro en la *physis*. El propio cínico sabe que no se encuentra del todo fuera, nunca se está absolutamente en la *physis*, es por esto que la ascesis será tan importante para el cinismo en el sentido anteriormente mencionado. La mirada de la teatralidad cínica es en este caso, una mirada crítica, que corre al margen del teatro institucional de la época, es un teatro filosófico que tiene matices tragicómicos y mucho de *performance* ya que las calles y la plaza pública son sus principales escenarios. De hecho, en este punto cabe recordar, la unión libre de Crates e Hiparquia quienes era conocidos por manifestar su amor sexual en las calles y por haberse unido en una

¹⁰ Cornago, Oscar: *¿Qué es la teatralidad?, paradigmas estéticos de la modernidad*, disponible on-line en https://www.tdterror.com/uploads/1/6/1/7/16174818/que_es_teatralidad_oscar_cornago.pdf?fbclid=IwAR1rov1Cp2NkHg3VApzGoxeexOuldn2wHxuOmkbH42hcsrP2FQw4C8sQK_M

práctica llamada *canigamia*, una especie de unión libre que contraria al matrimonio convencional, no pretende ejercer una relación de propiedad sobre la pareja sino construir un espacio de autarquía compartida. Las formas de teatralidad cínica muestran las condiciones de representación petrificada del *nomos*, que operan en diversos dominios de lo vital y parecieran inamovibles.

En este punto es muy importante decir que para el cínico la teatralidad funciona en una dirección dual, como mirada crítica hacia las formas de vivir del *nomos*, pero también se pliega como un ejercicio sobre sí mismo. Como fue mencionado, la importancia personal (*typhos*) es precisamente esa imagen de aparente superioridad, o inferioridad dependiendo del caso, resultado de las costumbres y jerarquizaciones del *nomos*, y la vergüenza es un mecanismo sensible, no tanto racional, que opera casi como un reflejo de obediencia al *nomos*. Ignacio Pajón Leyra en su texto *Los filósofos cínicos*, muestra la función política de la vergüenza de la siguiente manera:

La vergüenza es un elemento de gran importancia en los procesos conformadores de la cohesión social en lo que al comportamiento se refiere. La puesta en vergüenza de un miembro de la sociedad sirve a la misma como medio de punición por obrar de un modo que se sale del establecido en la norma. La mera posibilidad de la vergüenza pública contiene las acciones imprevisibles o aun las distintas de las habituales¹¹

El problema de la organización de las representaciones en el espacio político-social, implica una organización jerarquizada verticalmente del poder entre hombres libres y esclavos, hombres y mujeres, lo griego y lo bárbaro, incluso lo humano y animal, pero al mismo tiempo, cada individuo formado en esta distribución de lugares, construye la percepción de sí mismo en función de esta repartición; se construye afectivamente en función del lugar que el

¹¹ Pajón Leyra, Ignacio: *Los filósofos cínicos*, *Antología de textos*, Editorial Tecnos, Madrid, 2019, p. 152.

azar del nacimiento le imponga en esta distribución. Es por esta razón que, siguiendo con la mirada teatral, el individuo se construye una identidad personal, una máscara de acuerdo al origen etimológico del concepto de persona *prósopon*. Pero esta máscara se vuelve una carga, y fuente de sufrimiento, en la medida que se olvida su carácter artificial. Una máscara que se tiende a sustancializarse y se confunde con una verdad inamovible. En resumen, la existencia en el *nomos* limita a individuo a su realidad convencional clausurando toda otra posibilidad de estar en el mundo, reificando así a un personaje social. La poética del cínico, es mostrar precisamente que esta “identidad social” es una construcción, una apariencia (*idea*) que no tiene por qué determinar tiránicamente la manera de vivir.

El cínico propone otra manera de estar en el mundo sin clausurar la naturaleza que habita el cuerpo, pero para poder lograr eso, se requiere un ejercicio sobre sí que implica el desmontaje del personaje social, para ello el cínico propone ejercer la desfachatez (*anaídeia*), ejercitar la desvergüenza, en otras palabras, estar dispuesto a vivir de una manera críticamente diferente. Pajón Leyra muestra esta práctica de la siguiente manera:

La pérdida de vergüenza era considerada por los miembros de la corriente cínica como un rasgo de tal importancia para la integración en la misma, que se llevaba a cabo incluso algún tipo de “prueba de desfachatez” para admitir como discípulo al candidato a nuevo miembro del grupo. Esta prueba, tal y como se nos relata, solía consistir en un acto absurdo y ridículo llevado a cabo en público. Ponerle una correa a un arenque, un queso o un cántaro y pasearlo por el barrio del Cerámico como si fuera una mascota es el ejemplo más conocido. Este acto, que desde nuestra óptica contemporánea casi nos parece un *performance* dadaísta, puede resultarnos actualmente poco vergonzoso; [...] Pero en el siglo IV a. c., aparece ante la polis como un loco, como alguien que ha perdido la razón¹²

¹² Ibid., p. 151

Este análisis resulta muy pertinente a efecto de nuestra reflexión ya que estos actos no son casos aislados en el movimiento cínico, de hecho, son lo suficientemente frecuentes para decir que estas anécdotas son en realidad un recurso constituyente del cinismo antiguo. En este caso, podemos ver que el cínico no puede predicar una vida que él mismo no vive, y que debe ejercer sobre sí mismo un trabajo de desmontaje del “personaje social” a través de un ejercicio que, curiosamente, se asemeja mucho a algunos de los ejercicios practicados por quienes aspiran a ser actores en algunas escuelas de teatro. Y es que el arte del actor, sobre todo en las reflexiones de teóricas del teatro del siglo XX como el caso de Jerzy Grotowski entre otros muchos, no está enfocado en el adiestramiento de capacidades que le permitan “representar” mejor a múltiples personajes, sino más bien, es un ejercicio corporal de deconstrucción de la personalidad, y de expansión de las capacidades del cuerpo.

Aunque en este fragmento la alusión a la performance responde más a fines pedagógicos, no deja de ser verdad que mucho del gesto cínico, intencionadamente o no, atravesó de manera decisiva la búsqueda de Dadá que como señala Jorge Juanes en su texto *Territorios del arte contemporáneo*, los dadaístas se caracterizan por ser: “Antidogmáticos, ellos dicen: Dadá nunca tiene razón, lo que dice Dadá no hay que creérselo, Dadá dice lo mismo sí que no. Dadá es un movimiento abierto que no se casa con ninguna verdad consagrada.”¹³ Este elemento de cuestionamiento radical a toda verdad que parezca incuestionable es una característica compartida por ambos movimientos, ya que, si bien es cierto que Dadá es un movimiento artístico, su objetivo es desbordar las potencias del arte con el fin de proponer nuevas maneras de vivir. Esta defensa de la autarquía cínica, compartida por el movimiento dadaísta, podemos

¹³ Juanes, Jorge: *Territorios del arte contemporáneo*, Editorial Ítaca, México, 2010, p. 195.

leerla en uno de los manifiestos de Tristán Tzara de la siguiente manera:

Así nació DADA de una necesidad de independencia, de desconfianza para la comunidad. Aquellos que nos pertenecen conservan su libertad. No reconocemos ninguna teoría. Estamos hartos de las academias cubistas y futuristas: laboratorios de ideas formales¹⁴

Al ver estas características del movimiento dadá es muy difícil no hacer una asociación con el cinismo, y es legítimo hacerlo, ya que este movimiento filosófico al ser una actitud vital centrada en la crítica a las maneras de vivir impuestas por la obediencia irreflexiva de las convenciones, será el motor de muchos movimientos de contracultura, ya sea que hagan o no referencias directas al cinismo.

Por último, hay que mencionar que la llegada del cinismo a la cultura romana supuso un cambio importante en su práctica, ya que se pondrá mucha más atención al ejercicio escritural, pero no por esto el cinismo se adhirió al estilo filosófico convencional ya que la escritura de cínicos como Luciano de Samósata conserva ese toque teatral al producir diálogos satíricos que están dirigidos a la crítica de las costumbres y convenciones creando un género cómico reflexivo que se conoció como serioburlesco, aquí podemos ver un ejemplo de los diálogos de Luciano:

Diógenes: — Te voy a encargar, Pólux, que en cuanto hayas vuelto a subir ahí arriba — pues te toca, creo, revivir mañana—, si ves por algún sitio a Menipo el perro —bien podrías encontrarlo en Corinto por el Cráneo o en el Liceo, burlándose de los filósofos que discuten entre sí— le digas lo siguiente: «Menipo, te invita Diógenes, por si estás ya harto de burlarte de cuanto sucede sobre la faz de la tierra, a acudir aquí para que te rías a mandíbula batiente. Que allí tu burla al fin y al cabo tiene el beneficio de la duda, y

¹⁴ Tzara, Tristán: *Siete manifiestos dadá*, Editorial la cucaracha ilustrada, Venezuela, 2016, p. 10.

es muy corriente el ‘¿Quién sabe con certeza lo que hay después de la vida?’. Aquí en cambio no dejarás de reír a mandíbula batiente exactamente igual que yo ahora, máxime cuando veas a ricos y sátrapas y tiranos mondos y lirondos, reconocibles tan sólo por sus lamentos y lo fofos y descastados que están, recordando los avatares de su vida en la tierra»¹⁵

Puede verse con toda claridad cómo este diálogo conserva el estilo incisivo y la burla a la concepción convencional de la muerte como un mal. Como anteriormente fue mencionado, la mortalidad es constitutiva del cuerpo, sin distinción de clases sociales, y por lo tanto inherente a la naturaleza. Es así que, para el cínico, no solo se debe aceptar la muerte como una manifestación de la *physis*, sino que además la costumbre de tenerle miedo a la muerte es motivo de carcajadas para Diógenes quien en este diálogo ríe desde el Hades. Pareciera que, en el terreno de la filosofía, el cinismo se circunscribió al ámbito de las letras, pero en realidad, el gesto cínico se expande más allá de las fronteras del academicismo y puede ser encontrado en diversas manifestaciones artísticas contemporáneas. Sería una tarea imposible abarcar todas las manifestaciones que conservan ciertos rasgos cínicos, como algunas manifestaciones del movimiento punk, pero mostraremos un caso particular en Latinoamérica que permite comprender la vigencia y potencia del gesto cínico.

Un caso: Augusto Diez, el Diógenes colombiano

Hay muchos ejemplos en la historia de occidente, en la filosofía y el arte, que se pueden recuperar como casos en donde encontramos la potencia de la gestualidad cínica, pero el caso de Augusto merece ser explorado precisamente por no ser suficientemente

¹⁵ De Samosata, Luciano: *Diálogos de los muertos*, Editorial Gredos, Barcelona, 1992, p. 15.

conocido. Augusto Diez nace el 16 de noviembre de 1947 y fallece en la misma fecha del año 2011 en Medellín (Colombia), aunque era un apasionado del arte no sería correcto decirle artista ya que él se consideraba a sí mismo como un “hacedor de fiestas” y decía que esta era su profesión. Desde joven, sintió atracción por el teatro, aunque en realidad nunca le gustó trabajar, ni ahorrar, no le gustaba hacer nada más que estar de fiesta. Pero la postura que tuvo respecto a la fiesta deja entrever algunos elementos que hay que destacar para poder explicar su proyecto, al respecto Augusto dijo:

Las fiestas nacen en el momento de bonanza, por ejemplo, cuando un pueblo produce hartos café, entonces hace la fiesta del café y lo mismo pasa con el algodón, con el arroz, la papa, el cacao, el maíz, la piña, la papaya, o acaso ¿Usted ha oído mencionar la fiesta de la gripa? ¿La fiesta de la conjuntivitis? ¿De la diarrea? ¿Del infarto? ¡No! Mire, yo quisiera tener algún día una situación así como medio solvente para dar una lora bien horrible. ¿Sabe qué? Me lanzaría al Senado, como el candidato de la fiesta, yo sé que no llegaría, pero bueno lo haría para estar poniendo carpas, ir de pueblo en pueblo y hablando de la fiesta. Pero es que aquí a uno le cortan mucho las alas y ¡hacer una fiesta es tan fácil!¹⁶

Esta relación entre arte y fiesta como punto de arranque poético-vital para Augusto Diez no es cosa menor, y precisamente muestra su relación con el cinismo. La fiesta es entendida como una expresión vital de exuberancia, de bonanza, que además tiene la potencia de abrir un espacio de relaciones que no se limitan a la instrumentalidad de lo cotidiano. La fiesta en su origen carnavalesco tenía precisamente la función de ser un espacio de irrupción de la alteridad transversal de lo viviente, ya que el tiempo de la fiesta es el tiempo en el que los roles sociales se relativizan, en donde el tiempo sagrado de la fiesta es la irrupción de la *physis*

¹⁶ Cardona D. Cindy, *Augusto le arma la fiesta*, disponible on-line en www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=86597 (último acceso 16 de abril 2021).

como exuberancia que produce otra temporalidad en donde el *nomos* queda en suspenso. La fiesta es precisamente la entrada de la naturaleza que muestra la relatividad de los roles sociales, la moralidad, y el tiempo del trabajo. A propósito de la importancia del tiempo de la fiesta Bolívar Echeverría señala lo siguiente:

En la ruptura festiva de la rutina el esquema de uso autocrítico del código que presenta el comportamiento humano es diferente. La irrupción del momento extraordinario es en este caso mucho más compleja porque no conmociona ya solamente a la vigencia en general de toda ley, sino a la vigencia de una ley “encarnada”, la ley de la subcodificación identificadora del código. Lo que en la ruptura festiva entra en cuestión no es ya solamente la necesidad o naturalidad del código, sino la consistencia concreta del mismo, es decir, el contenido del compromiso que instaura la singularidad, individualidad, “mismidad” o identidad de un sujeto en una situación histórica determinada¹⁷

La ruptura festiva tiene precisamente la función de mostrar que el *nomos* no es un absoluto y que es factible otra temporalidad en la que la exuberancia de la vida presenta otras maneras de estar en el mundo, la posibilidad de otra cotidianidad. Es por la fiesta, y el arte en su función festiva, que se actualiza la plasticidad de la *physis*. Pero regresando a Augusto, como un Diógenes antioqueño, él parece reconocer que, la época contemporánea, no es la época de esa potencialidad de la ruptura festiva, y que la función emancipadora de la fiesta y sus posibilidades se han perdido. Diez no se dice a sí mismo artista, porque sería entrar a ese círculo que ahora cada vez se aleja más de la inmanencia de la vida, por eso se llama “hacedor de fiestas” pero Augusto sabe que es en las artes en donde está la semilla de la ruptura festiva. La forma de ver la vida de Augusto Diez resultó no solo una inspiración para algunos antioqueños sino que demostró ser una posibilidad real de una vida

¹⁷ Echeverría, Bolívar. *Definición de cultura*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2019, p.177.

fuera de la violencia, y otras situaciones de precariedad. Él creía que era por medio del arte en su sentido festivo que era posible una genuina transformación de la vida y por este motivo hablaba de su proyecto de la siguiente manera:

Bueno y la idea es que yo he trabajado toda mi vida en aras de montar una Universidad Lúdica, una universidad monárquica, esa es la herencia que le voy a dejar a Chelo. Entonces la cuestión es que la universidad tiene dos facultades. La Facultad de Malabares en que tenemos: pelotas, swing, diabólos, golos, cadenas, clavos, monociclos y telas; y la Facultad del Encanto donde tenemos trompos, gorros, máscaras, títeres, maquillaje artístico, origami, fuchi, plastilina, zancos, ajedrez y cometas¹⁸

La Universidad Lúdica de Augusto Diez tiene precisamente el objetivo de ser un espacio de ruptura festiva en donde a pesar de las difíciles condiciones sociales y económicas, se muestra la posibilidad de vivir de otra forma y, en general, de aprender de otra manera. La apuesta por una Universidad Lúdica tiene resonancia en lo que Echeverría menciona sobre la ruptura festiva, a saber, que dicha ruptura pone en cuestión la ley encarnada, el tiempo festivo es ante todo la posibilidad de otra sensibilidad y otra corporalidad. Tal vez de manera intuitiva, o perfectamente consciente, el proyecto de Augusto Diez apela a la educación artística libre y transversal como una manera de transformar la vida desde el cuerpo.

En un gesto de matices profundamente cínicos, Augusto comprende que un espacio de esta naturaleza implica una puesta en cuestión del poder, no solo en su sentido político estatal, sino en su manifestación cotidiana, es decir, para Augusto hay algo que se ahoga de la vitalidad cuando toda relación la condicionamos al poder, a las diversas formas de dominación familiar, escolar, política, pues la crítica cínica desde sus inicios radica en que todo proceso civilizatorio implica un ejercicio autoritario que jerarquiza

¹⁸ Ibid.

las organizaciones sociales. Diez y su Universidad Lúdica, están contruidos como espacio festivo del arte en donde el tiempo corre de otra manera suspendiendo las lógicas instrumentales del mundo del trabajo que atraviesan la vida cotidiana. Es por esto que Augusto establece los requisitos de ingreso de la Universidad de la siguiente forma:

¿Usted sabe cuáles son los requisitos para la Universidad Lúdica? Primero: ser o no colombiano de nacimiento; segundo, ser mayor o menor de edad y tercero hablar menos de 37 idiomas. En el horario de estudio, la entrada es cuando quiera y la salida es cuando le provoque. El título y el cargo es: Hacedores de fiestas y generadores de alegría¹⁹

Las ideas de Augusto resultaron contagiosas ya que logró que varios artistas de artes circenses entraran como profesores a la Universidad Lúdica con la firme convicción de que la práctica y el juego logran transformar la vida y que el aprendizaje se logra mejor a través del juego. Resulta muy singular el hecho de que el proyecto de Diez sin ser frontalmente político, ni insertarse en una ideología política particular, llega a ser profundamente crítico, ya que depende de un reconocimiento de la raíz festiva del arte como potencia transformadora de las formas de vivir.

Augusto padecía una diabetes avanzada que le aquejó severamente a sus 62 años y siempre le expresó a sus estudiantes y amigos que le gustaría una fiesta en su funeral, cosa que logró en vida; casi como un *performance*, la comunidad de artistas circenses le organizó un funeral en vida ya que querían que Augusto estuviera presente para disfrutarlo. Sin embargo, el 16 de septiembre de 2011 en un acto similar, parece que igualmente con su gente cercana y en medio de la fiesta -aunque de esto no hay documentación- Augusto terminó con su vida arrojándose desde el puente Bolombolo al río Cauca. Al parecer, la diabetes se agudizó y reusaba la amputación

¹⁹ Ibid.

de su pierna, tal vez esta es una de las razones de su decisión, y por causa de este padecimiento podía vérselo caminando con una larga barba blanca, un morral y un bastón, accesorios característicos de los sabios perrunos. El proyecto de Diez no se quedó en el olvido ya que continúa a la fecha en Medellín.

A manera de conclusión

Como hemos visto, el cinismo estaba muy lejos de como entendemos esa palabra en la actualidad, ya sea como abuso y alarde de vicios morales, propia de políticos corruptos, o como la desfachatez del abusador. A pesar de que este movimiento filosófico es relativamente poco conocido, su duración fue de un milenio, con poderosas resonancias en la modernidad occidental y en la época contemporánea. Sin duda, la forma de vida de estos filósofos callejeros puede parecernos lejana por su aparente radicalidad. ¿Pero no será posible, incluso necesaria, una relectura de estos filósofos perros? ¿No nos encontramos en un momento en el que la supuesta superioridad, la centralidad humana y otras jerarquizaciones sociales y políticas deben ser puestas en duda? ¿No es una época en donde debemos preguntarnos por la manera en la que el poder se inscribe y captura nuestros cuerpos y deseos? ¿No es necesario preguntarnos por la animalidad que somos y reencontrarnos con una corporalidad afirmativa en donde, al menos en parte, el ejercicio filosófico este mucho más cerca del arte como potencia de construcción de otras formas de sensibilidad? Pareciera que en un momento en el que los estereotipos que proliferan en la vida cotidiana se vuelven una administración sistemática de la banalidad narcisista, de la importancia personal, y la construcción de formas de vergüenza sobre la carnalidad concreta, con sus vellosidades y sus pliegues, y en donde se consolidan un conjunto

de dispositivos de captura del deseo, un ejercicio de la desvergüenza se vuelve un proyecto necesario.

En este sentido, a lo largo de este trabajo se intentó explorar las posibilidades de revitalizar el cinismo, no únicamente desde la esfera filosófica entendida como ejercicio teórico, sino desde una concepción crítica de la teatralidad que, desde esta perspectiva, aparece como un elemento constituyente del cinismo. Explorar la teatralidad cínica no solamente tiene como finalidad comprender otro elemento del cinismo filosófico, sino intentar abrir una sensibilidad a otras maneras de expresividad del pensamiento y vida filosófica que no solamente se circunscriban a la teorización académica. Sin duda alguna, este recorrido difícilmente puede considerarse ni concluyente ni exhaustivo, pero más que esto, su finalidad es abrir algunas líneas de fuga en la práctica filosófica que nos permitan pensar en la riqueza del diálogo con las artes y generar otras posibles maneras de expresión y, por qué no decirlo, didáctica de la filosofía en donde se apele a un ejercicio del pensar que incluya la singularidad y potencia de los cuerpos.

Bibliografía

- Almandós Mora L, - y López Gómez C.: *Fiero y Manso: La figura del perro en La República de Platón*, Eidos, 2020, pp. 76-104.
Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7498807>
- Barba, E. - Savarese, N.: *Diccionario de antropología teatral*, Editorial S.E.P.-I.N.B.A., México, 1988.
- Bracht Branham R., Goulet-Gazé M., *Los cínicos*, Editorial Seix Barral, España, 2000.
- Cardona, C., *Augusto le arma la fiesta*, disponible on-line en www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=86597
- Cornago, O.: *¿Qué es la teatralidad?, paradigmas estéticos de la*

- modernidad*, disponible on-line en https://www.tdterror.com/uploads/1/6/1/7/16174818/que_es_teatralidad_oscar_cornago.pdf?fbclid=IwAR1rov1Cp2NkHg3VApzGoxeexOu1dN2wHxuOmkbH42hcsrP2FQw4C8sQK_M
- Debord, G.: *La sociedad del espectáculo*, Archivo situacionista hispano, Madrid, 1998.
- De Samosanta, L.: *Diálogos de los muertos*, Editorial Gredos, Barcelona, 1992.
- Duch L. - Mélich J., *Escenarios de la corporeidad*, Editorial Trotta, Madrid, 2012.
- Echeverría, B.: *Definición de cultura*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2019.
- Foucault, M.: *El coraje de la verdad, el gobierno de sí y de los otros II*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2017.
- García Gual, C.: *La filosofía helenística*. Editorial Síntesis, España, 2008.
- Hadot, P.: *¿Qué es la filosofía antigua?*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
- Homero: *La Ilíada*, Editorial Gredos, España, 2015.
- Homero: *La Odisea*, Editorial Gredos, España, 2014.
- Jenofonte: *Recuerdos de Sócrates*, Editorial Gredos, España, 1997.
- Juanes, J.: *Territorios del arte contemporáneo*, Editorial Ítaca, México, 2010.
- Laercio, D.: *Vidas de los filósofos más ilustres*, Editorial Alianza, Madrid, 2007.
- Luciano: *Diálogos de los muertos*, Editorial Gredos, España, 1998.
- Martín García, J.: *Los filósofos cínicos y la literatura moral serioburlesca*, Editorial Akal, Madrid, 2008.
- Mondolfo, R.: *El pensamiento antiguo*, Editorial Losada, Buenos Aires, 1980.
- Onfray, M.: *Cinismos, retrato de los filósofos llamados perros*, Editorial Paidós, Barcelona, 2007.

Pajón Leyra, I.: *Los filósofos cínicos, Antología de textos*, Editorial Tecnos, Madrid, 2019.

Prusa, D.: *Discursos*, Editorial Gredos, Madrid, 1988.

Quignard P.: *Morir por pensar*, Editorial El cuenco de plata, Argentina, 2015.

Sloterdijk P.: *Crítica de la razón Cínica*, Editorial Siruela, España, 2008.

Tzara, T.: *Siete Manifiestos dadá*, Editorial La cucaracha ilustrada, Venezuela, 2016.

EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORADO EN LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY Y MATTHEW LIPMAN

*THE ROLE OF EXPERIENCE AND TEACHER TRAINING IN THE
PHILOSOPHY OF EDUCATION OF JOHN DEWEY AND MATTHEW
LIPMAN*

JOSÉ CARLOS RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba
<https://orcid.org/0000-0002-3479-2590>
[Fs2rusaj@uco.es](mailto:F2rusaj@uco.es)

RECIBIDO: 6 DE DICIEMBRE DE 2021

ACEPTADO: 7 DE ENERO DE 2022

Resumen: La filosofía de la educación es una rama del conocimiento que enfoca su investigación a los análisis de los procesos educativos, de ahí que tenga especial relevancia práctica en el campo filosófico, que tradicionalmente se ha emparejado con las cuestiones teóricas. Dentro de este campo, nos encontramos con dos pensadores que han compartido su inquietud por llevar una didáctica de pensamiento al aula: John Dewey y Matthew Lipman. Si bien los separa más de medio siglo, sin embargo, existe una complementariedad en sus análisis que trataremos de presentar. Ambos se encuadran en la filosofía de la educación implementando metodologías de trabajo orientadas a la formación del docente desde el plano de la filosofía. Nuestro objetivo es investigar el papel que la experiencia ha ocupado en la filosofía de la educación de estos pensadores, así como su aplicación a las propuestas de formación del profesorado.

Palabras claves: Educación, experiencia, filosofía, pragmatismo.

Abstract: The philosophy of education is a branch of knowledge that focuses its research on the analysis of educational processes, which is why it has special practical relevance in the philosophical field, which has traditionally been related to theoretical issues. Within this field, we meet two thinkers who have shared their concern to bring a didactic of thought to the classroom: John Dewey and Matthew Lipman. Although they are separated by more than half a century,

however, there is a complementarity in their studies that we will try to demonstrate. Both are part of the philosophy of education, implementing work methodologies aimed at teacher training from a philosophical angle. Our objective is to investigate the role that experience has occupied in the philosophy of education in both thinkers, as well as its application to the training proposals for teacher training.

Keywords: Education, experience, philosophy, pragmatism.

Filosofía de la educación

No existe una definición de filosofía de la educación acordada por la comunidad académica pero sí hay propuestas que se acercan a confluir en un acuerdo en lo referente a lo esencial, a saber, la filosofía de la educación entronca con el ámbito de la filosofía práctica desde el momento en el que se configura como un tipo de saber que se orienta al análisis de los procesos educativos a la par que busca la implementación de los mismos, ampliando el foco del campo teórico al pragmático.

Esta dificultad de considerar la filosofía de la educación como un ámbito específico dentro del campo de la filosofía se manifiesta en las discusiones que se mantienen en torno a su identidad, llegando a alegarse que, en realidad, lo que algunos filósofos han hecho, es salir de su ámbito de investigación para adentrarse en el campo de la pedagogía¹. Pero eso no es óbice para que muchos pensadores relevantes hayan dedicado parte de su trabajo a esta rama del conocimiento, tales como Bertrand Russell, o John Locke, que llegó a titular uno de sus escritos: Algunos pensamientos referidos a la educación².

¹ Siegel, Harvey, D.C. Phillips, and Eamonn Callan, “Philosophy of Education”, en Zalta, E.N. (ed): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, , Winter 2018.

² La versión original inglesa de esta obra de John Locke lleva por título: *Some thoughts concerning education*, y data de 1693, editada por London Printed for A. and J. Churchill, The Black Swan in Paternoster-row. En castellano, en la

La complejidad de este campo de investigación se puede testimoniar en algunos de los manuales que a lo largo de los últimos años han ido publicándose. Así, por ejemplo, el libro *A Companion to the Philosophy of Education*³, deja entrever 45 campos de trabajo dentro de la Filosofía de la educación que van desde la educación sexual, las teorías del aprendizaje, el cultivo de la razón, la motivación en el aula, pasando por formación profesional o la educación estética, por citar algunos. De igual manera, *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*⁴ presenta un abanico similar de temáticas a las que le añade el adoctrinamiento, pensamiento y razonamiento, el método socrático o la educación del carácter, entre otros. Estos dos ejemplos nos dejan entrever la dificultad que conlleva trazar el perímetro de manera específica, con el objeto de investigación, pero, de igual modo, nos ofrece una categorización de las cuestiones sociales, éticas, políticas, que se referencian de manera concreta al campo de la filosofía de la educación.

En lo que respecta a los dos autores que vamos a tratar, es conveniente advertir que su obra se podría encuadrar en múltiples sectores dentro de la filosofía de la educación. En ambos casos podríamos hablar de pensadores preocupados por ir más allá del análisis filosófico de los elementos pedagógicos llegando a realizar propuestas de mejora e implementando, especialmente en el caso de la filosofía para niños de Lipman, metodologías específicas de actuación. Si echamos mano de la segmentación temática del manual de Oxford sobre filosofía de la educación, encuadraremos las teorías que aquí analizaremos de Dewey, dentro del aparatado

versión de la editorial Akal, el título se ha traducido como: *Pensamientos sobre la educación*, Akal, Madrid, 2012.

³ CURREN, Randall: *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2003.

⁴ SIEGEL, Harvey (editor): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, New York, 2009.

dedicado a pensar y razonar, no en vano, el texto de análisis desde el que pivotaremos su investigación, se titula *How we think*⁵ que también colinda con la temática sobre el desarrollo de la racionalidad, o con el eje educación y democracia, entre muchos otros. Por su parte, Matthew Lipman, también encuentra cabida entre otros muchos apartados, en pensamiento y razonamiento, o en el desarrollo de la racionalidad. Pero si algo tienen en común como elemento esencial de sus teorías es situar la importancia de la experiencia al mismo nivel ontológico que la teoría, y para este cometido hacen uso de la educación como apoyo pragmático de su filosofía. A pesar de que más de medio siglo separa ambos autores, sus teorías encuentran un punto de confluencia que, a día de hoy, sigue sin ponerse en valor en las facultades de filosofía.

John Dewey: experimentación y filosofía

Dewey, que orientó parte de su trabajo en implementar las líneas de investigación en las cuestiones más experimentales referidas a la educación, es uno de los máximos representantes del pragmatismo. Uno de los pilares esenciales de su filosofía fue postular la necesidad de acompañar al pensamiento reflexivo de la mano del método científico frente a las deducciones pueriles y respuestas memorísticas de la escuela tradicional⁶. Esta asociación entre experimentación y filosofía ha sido uno de los ejes vectores del

⁵ DEWEY, John: *How we think*, D.C. Heath & Co., New York, 1910.

⁶ MONTERO GONZÁLEZ, Martha Soledad, y ROJAS PANQUEVA, Sandra: “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método”, en *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*, Comp. Páez Guzmán, Esaú Ricardo, Tunja, 2016, pág. 202.

pragmatismo desde sus inicios en los que Peirce⁷ resaltaba que cualquier contenido mental precisaba de una masa de conocimiento ya formada y ponía especial énfasis en la faceta experimental; sin olvidar la variación que ofreció William James⁸ al pragmatismo y que definió como empirismo radical⁹, donde apostaba por priorizar las cuestiones de hecho a la hora de afianzar las conclusiones en la investigación. Pero si nos remontamos a la tradición filosófica anterior a Dewey, salvando las distancias existentes con la faceta empirista de sus análisis, su filosofía experimental parece compartir la intencionalidad primigenia de Descartes, el cual, en su Discurso del Método, ya postulaba la necesidad de buscar un método que escogiese lo mejor de las ciencias (lógica, geometría y álgebra) “pensé que había que buscar algún otro método que juntase las ventajas de esos tres, excluyendo sus defectos”¹⁰. Descartes detectó una carencia metodológica en las investigaciones filosóficas, al igual que Dewey señalaría la falta del apoyo de la experiencia (experimentación) en los procesos filosóficos. Dewey postula un

⁷ PEIRCE, Charles: *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: the 1903 Harvard Lectures on Pragmatism by Charles Sanders Peirce*, State University of New York Press, Albany, New York, 1997.

⁸ JAMES, William: *Pragmatism A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Auckland: Floating Press, Auckland, 1907.

⁹ Si bien William James, comenzó sus investigaciones dudando e incluso alegando que apenas existía relación entre lo que él denominó pragmatismo radical y el empirismo (basta leer el prefacio que consta en su libro Pragmatismo que se publicó en el año 1907), sin embargo, apenas un par de años después, en otro prefacio, esta vez se su obra *El significado de la verdad* (1909), el autor confiesa la fusión de ambas cuestiones. Como bien señala Escorial Merino (1991), lo más probable es que este cambio de postura se debiera al hecho de que el autor estaba enfrascado en realizar las dos teorías al mismo tiempo lo que les supuso problemas de ajuste que le demoraron. Pero lo que es indudable es que las publicaciones de James ya dejaban entrever una línea de trabajo que se había situado en primer lugar del plano intelectual del momento.

¹⁰ DESCARTES, René: *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*, Espasa, Madrid, 2007, pág.53.

método empírico que busque estudiar las cosas por ellas mismas , a fin de descubrir lo que se revela cuando se tiene experiencia de ellas, llegando a afirmar que si el método empírico estuviese adoptado universalmente, o siquiera ampliamente en filosofía, no habría ninguna necesidad de remitir a la experiencia¹¹, y a continuación argumenta que la propia ciencia ha interiorizado tanto la palabra experiencia a lo largo de su trayectoria investigadora que apenas precisa mencionarla¹². De esta manera, el hermanamiento entre empirismo y pragmatismo que ya había sido expuesto William James terminará siendo reivindicado por el propio Dewey¹³ que, de manera cristalina, defiende el carácter empírico de su filosofía¹⁴, dejando bien claro la necesidad de aunar teoría y práctica.

Max Fisch¹⁵ apuntó a Dewey como uno de los grandes filósofos norteamericanos progresistas que apuestan por el cambio frente a la evolución de lo establecido, y desde este enfoque, se encuentra hermanado con Descartes, pero a diferencia de éste, Dewey propondrá el pragmatismo. La principal crítica que Dewey realizará a Descartes se centra en el hecho de que el filósofo francés fundamentara el conocimiento exclusivamente en la solidez de las

¹¹ DEWEY, John: *La experiencia y la naturaleza*, Fondo de cultura económica, México, 1948, pág.7.

¹² DEWEY, John: *La experiencia y la naturaleza*, op. cit. pág.8.

¹³ MALAGÓN y TAMAYO (2017) sostienen que Dewey se vio directamente influenciado en su pragmatismo por la publicación de la obra de William James, *Principios de Psicología* (1891). Esta influencia se centraría en considerar que la experiencia es un elemento estructural del conocimiento, dejando a un lado el idealismo.

¹⁴ ESTEBAN CLOQUELL, José Miguel: “La unificación de la ciencia como acción social: Otto Neurath y John Dewey”, en *Éndoxa*, número 17, Madrid, 2003, pág. 230.

¹⁵ FISCH, Max: *Classic American philosophers: Pierce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead*, Fordham University Press, New York, 1996.

bases¹⁶ mientras que él apuesta por el imaginario de un mapa donde cada observador va intercambiando intereses con otros y construyendo así la realidad¹⁷.

El papel de la experiencia en la filosofía de Dewey será uno de los ejes referenciales de su trabajo. Pero si algo destaca en la metodología de Dewey es su afán deliberativo que extrae del procedimiento de las humanidades. El pragmatismo implica el enfrentamiento ante situaciones de incertidumbre que no ofrecen, en principio, una respuesta sencilla y, por lo tanto, requieren deliberar. Desde la perspectiva de Dewey esta deliberación es sinónimo de método científico o reflexivo, que puede ser de utilidad de cara a resolver tanto problemas científicos como cuestiones morales¹⁸. De ahí que la deliberación también se convierta en uno de los ejes fundamentales en la formación del profesorado.

Esta conexión entre ciencia y humanidades, o entre el método científico y el filosófico, se ve expuesta en la denominación de Escuela Laboratorio que Dewey dirigió durante 10 años (1894-1904), cuando ejercía de director del departamento de Psicología, Pedagogía y Filosofía en la Universidad de Chicago. El mismo

¹⁶ No es la única crítica que Dewey realizará (Hickmann 1998) a los intentos de fundamentar los orígenes del conocimiento en la base del innatismo, de hecho, se enfrentará a Descartes por fundar el conocimiento en el “yo pensante”, de igual modo que lo hizo con los empiristas desde el momento en el que aceptaron las impresiones como elemento directo de experiencia, o con Kant cuando postula su yo trascendental individual.

¹⁷ ESLAVA, Edgar y PONGUTÁ, Cesar Fredy: “Pragmatismo norteamericano. Condiciones para el conocimiento en sus orígenes: hacia una construcción de epistemologías de las Américas”, *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, número 39, Bogotá, 2018, pág.197.

¹⁸ GUICHOT Reina, Virginia: “La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum”, *Cuestiones Pedagógicas*, número 22, Sevilla, 2012/13, pág.189.

nombre, Escuela Laboratorio, presenta una intencionalidad de asimilar la metodología que allí se implementaba con la de los laboratorios de química, física o biología¹⁹.

Este apego al aspecto científico también se plasma en otras obras como *Experiencia y Educación*²⁰, donde Dewey expone la necesidad de una escuela progresista que se ocupa y se preocupa de formar sujetos que tengan inquietudes reales que se encaminen al progreso de una sociedad, unido a un desarrollo científico, que a su vez doten de un perfil constructivo al sentido de la vida de tal manera que el sujeto se oriente desde la perspectiva del bien común²¹. De hecho, uno de los ejes fundamentales de su pensamiento es la experiencia, y frente al conocimiento que se adquiere por mera contemplación, Dewey se decanta por la ciencia contemporánea sostenida en una experimentación y apoyada en datos²². Gran parte de sus esfuerzos se centraron en fusionar el método científico con los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde infirió que el uso del problema y la resolución de los mismos, era una metodología óptima²³. Esta apuesta por la

¹⁹ GUICHOT Reina, Virginia: “La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum”, op.cit. pág.190

²⁰ DEWEY, John: *Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.

²¹ MONTERO González, Martha Soledad, y ROJAS PANQUEVA, Sandra: “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método”, en *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*, op. Cit. pág.203.

²² RUIZ, Guillermo: “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo” en *Foro de Educación*, número 15, Salamanca, 2013, pág.106.

²³ La experiencia en el aula, especialmente en el periodo en el que Dewey trabaja en su laboratorio educativo, demandó a los maestros un alto nivel de creatividad, de profesionalidad y de exigencia hasta el extremo de solicitarse que, a la hora de trabajar directamente con los niños, programasen actividades orientadas a que el niño tuviera que hacer frente a distintos tipos de problemas donde la solución de los mismos pudiera implicar distintas disciplinas, tales como el arte, las matemáticas, la historia... (Ruiz, 2013, pág. 109)

experiencia como elemento formativo puede recibir acusaciones de limitarse a un subjetivismo que se alejaría de la pretensión tanto formativa como educativa, de ahí que el propio Dewey trate de salvar las críticas sobre este subjetivismo echando mano del elemento comunicativo que se produce por medio del intercambio de experiencias²⁴. La experiencia en Dewey, al igual que sucederá en las comunidades de aprendizaje en Lipman, no se reduce a una mera subjetividad aislada, sino que se enclava en medio de un contexto y se produce siempre al amparo de unas condiciones ambientales determinadas. Desde esta perspectiva, la educación real implica situar al sujeto en una posición tal que comparta su experiencia a la vez que se enriquezca de la experiencia de los otros²⁵.

Este pragmatismo también se refleja en los procesos encaminados al pensamiento. Dewey parte de una cuestión esencial que ya había tratado Kant²⁶ en su texto *¿Qué es la ilustración?* y no es otra cosa que lo inapropiado de decir a otra persona cómo debe pensar. Pero a diferencia de Kant, Dewey comienza su alegato situando al pensamiento en el mismo nivel epistémico que otros procesos

²⁴ AHEDO RUIZ, Josu: “¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral?”, en *Foro de Educación*, número 24, Salamanca, 2018, pág.130.

²⁵ TAYLOR Michael, HELMUT Schreier y GHIRALDELLI Paulo: *Pragmatism, education, and children: International philosophical perspectives*, Rodopi, Amsterdam, 2008.

²⁶ KANT, Immanuel: *¿Qué es la ilustración?*, Alianza editorial, Madrid, 2013. Cuando Kant escribe el texto *¿Qué es la ilustración?*, defiende la necesidad de salir de la minoría de edad intelectual del sujeto de cara a liberarse de los tutores legales que se habían encargado de conducir la vida. No olvidemos que el lema que en este texto postula es “atrévete a pensar”, y a lo largo de sus hojas evita realizar apreciación alguna sobre la metodología. Su análisis se centra en apuntar sobre aquellos elementos que han cercenado en el sujeto su capacidad de análisis de cara a que éste sea capaz de detectarlos. En este respecto, la propuesta de Kant bien podríamos considerarla el germen de las propuestas de los dos autores que aquí estamos trabajando.

orgánicos tales como el respirar o la circulación de la sangre. Es una apreciación que no es baladí, puesto que nos confirma que, al igual que sucede con la respiración, no podemos evitar pensar. Si bien es cierto que todos pensamos, Dewey cree que se puede aprender a pensar bien analizando las mejores maneras de pensar, el problema sería cómo detectar cuáles son. A este respecto, él mismo justificará que la mejor manera de pensar es el pensamiento reflexivo, que, simplificado, implica dar vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias²⁷.

El pensamiento reflexivo conlleva una serie de cuestiones a tener en cuenta con el objetivo de realizar adecuadamente el proceso. La metodología que postula Dewey contiene de fondo un pragmatismo que pretende que la activación del pensamiento implique una superación del mero acto de pensar por pensar. La primera se centra en que la reflexión implica no solo una secuencia de ideas sino más bien una consecuencia de las mismas de cara a que exista una cadena de pensamientos en el que cada uno determine al siguiente con su resultado, sin dejar de remitirse al referente. El elemento cadena, por lo tanto, es primordial en este proceso. Esta cadena implica que cada fase se enlaza y cada fase es denominada término, de modo que todo término ofrece un residuo que es utilizado por el término siguiente²⁸.

En este análisis de las características del pensamiento reflexivo no se puede perder de vista que el proceso debe orientarse hacia alguna conclusión, de manera que nos embrollemos en la misión de pensar con la intención de desenmarañar las cuestiones que se tratan. Y para este propósito se potencia el espíritu de la investigación centrada en el análisis y en el examen activo. Este proceso de escrutinio se centra en analizar cuidadosa y persistentemente cualquier forma de conocimiento, incluidas las

²⁷ DEWEY, John: *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 2007, pág.19.

²⁸ *Ibid*, pág.21.

creencias, a través de los fundamentos en los que se sostiene, y prestando atención a las conclusiones a las que se llegan. Esta metodología que presenta Dewey, es un fiel reflejo del pragmatismo que envuelve su obra. Cada paso de esa cadena se entrelaza con el siguiente y siempre te tiene de vista la búsqueda de un resultado, de una conclusión.

Matthew Lipman: experiencia y pensamiento

La experiencia también será asumida por Lipman como una base epistemológica de primer calado. Así lo entenderá a la hora de formar al profesorado desde el momento en el que postula la necesidad de que éste realice estancias de inmersión con los niños durante su periodo de formación como futuros docentes de filosofía para niños²⁹. Si bien Lipman no dejará análisis específicos referidos a la noción filosófica de experiencia, no es menos cierto que a través de sus obras y de sus propuestas metodológicas ésta ocupa un lugar preminente, especialmente si tenemos en cuenta que todo su proyecto se sostiene en un enfoque pragmático orientado a la implementación de una filosofía práctica en la escuela. De hecho, una de sus críticas más recurrentes a los sistemas educativos clásicos era la desconexión existente entre las asignaturas con la experiencia real del alumno. Él mismo reconoce que esta crítica proviene de las aportaciones que Dewey realizó en su trabajo:

Fue Dewey quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos, que no podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza, y el método por el que se espera que enseñe,... que se

²⁹ LIPMAN Matthew, Sharp Ann Margaret y Oscanyan, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992, pág. 109.

estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que en un texto disecado y organizado formalmente³⁰

No en vano, Lipman llegó a confesar en uno de sus artículos, que uno de los motivos principales que le llevó a estudiar filosofía en la Universidad de Columbia fue el hecho de saber que John Dewey había impartido clase allí³¹.

El propio Lipman³² asumirá una parte del pragmatismo de Dewey que estaba orientado a investigar una situación problemática teniendo como objetivo de fondo el simple hecho de que ésta dejara de serlo, de modo que la metodología que se usaba para la resolución de problemas se podría usar como base tomando como referencia el paradigma ofrecido por Dewey en su obra *How we think*. El proceso educativo de Dewey, desde esta perspectiva, entiende que la mejor manera de cultivar el pensamiento de un estudiante pasa por el hecho de que éste indague en torno a una situación que él considera problemática con el fin de solucionarla³³. Lipman entendió desde el principio la necesidad de re-enfocar dos de las más antiguas disciplinas existentes: filosofía y educación. La idea de fondo, durante el proceso de elaboración del programa de Filosofía para niños, era hermanar la teoría que encierra la tradición filosófica, con la práctica que imperaba en la educación, de manera que encajasen lo más armoniosamente posible. Esta necesidad de reorientar la educación y la filosofía para que fuesen más efectivas se proyecta en un pragmatismo que va más allá de la faceta práctica del aula y que posibilita que los niños sean capaces de reconocer la relevancia de un buen razonamiento cuando se enfrentan a un

³⁰ Ibid, pág.23.

³¹ LIPMAN, Matthew: "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", en *Ethics in progress*, número 2, Polonia, 2011, pág.4.

³² Ibid. pág.9.

³³ LIPMAN, Matthew: "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program", *The Clearing House*, número 71(5), California, 1998, pág.278.

problema concreto, llegando a reconocer la utilidad de los conceptos, el valor de los ideales, y la aplicabilidad del método³⁴. Para Lipman, la filosofía es una herramienta esencial de cara a enfocar el aprendizaje por medio de la experiencia, no en vano, uno de los ejes fundamentales de su trabajo, se centra en que los niños desarrollen la capacidad para encontrar sentido en la experiencia. La idea es dotar de herramientas necesarias a los niños para que sean capaces de descubrir el sentido que de hecho tienen sus propias experiencias vitales³⁵. El objetivo, por lo tanto, no es dar sentido a las experiencias sino, más bien, extraer de las experiencias el sentido. Junto a esta defensa del conocimiento extraído de la propia experiencia, se encuentra una apuesta por entender este proceso de pensamiento filosófico como un arte, en lugar de una técnica. Lipman percibe las enormes dificultades que implica este proceso y se aleja de una metodología puramente científica que se reduzca a un procesamiento técnico, de hecho, considera que esa función se estructura como arte, de ahí que el encargado de realizar este trabajo, el maestro por ejemplo, necesite mucha práctica de cara a ir dominándolo. Entendido así, Lipman postula el arte desde la perspectiva de la artesanía, donde la inspiración no posee tanta relevancia como la práctica constante del aprendiz:

Animar a los niños a pensar filosóficamente no es una tarea fácil de lograr para el profesor. En cierto modo, es más un arte que una técnica, un arte comparable al de dirigir una orquesta o una obra de teatro. Y ya que cualquier arte requiere práctica, los profesores no deben desalentarse³⁶

³⁴ LIPMAN, Matthew: "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications" en *Ethics in progress*, op. cit. pág.6.

³⁵ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, op. cit. pág.147.

³⁶ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, op. cit. pág. 167.

La experiencia en Lipman se convierte así en un eje esencial desde el cual se realizan las aproximaciones a los grandes temas filosóficos. Desde su perspectiva, los niños muestran un interés intenso en temas como la justicia, el bien o la verdad, pero no los identifican con los conceptos genéricos, sino que su interés se enfoca en cuestiones concretas, son temas que abordan e investigan siempre desde un contexto muy particular, obviando la intención de analizarlos como valores absolutos que puedan ser separados de su propia experiencia cotidiana. De modo que, en lugar de analizar los principios abstractos sobre la belleza o la justicia, su interés se centra en las experiencias directas³⁷.

Pero para que esto llegue a buen puerto es importante que los procesos educativos sean los primeros que pongan el foco de atención en experiencias que puedan vincularse a la reflexión, que sean capaces de dialogar centrados en experiencias cotidianas e inmediatas, donde encuentren el significado de los valores ciudadanos³⁸. Aquí encontramos otro nexo de unión entre la filosofía de la educación de Lipman y Dewey desde el momento en el que ambos sostienen el interés en educar a un sujeto capaz de implicarse y mejorar el sistema democrático. El pragmatismo que busca pivotar sobre la experiencia, tiene como telón de fondo educar a un ciudadano crítico que sea capaz de participar activamente en su rol de ciudadano. El proceso que postulará Lipman a este respecto se enfoca en torno a un individuo que, partiendo de su experiencia, reflexiona en torno a ella y la entrelaza con su posición en el mundo. Se centra en la búsqueda de criterios fiables de manera que los juicios que podamos hacer a lo largo de

³⁷ LIPMAN, Matthew: “Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program”, op. cit. pág. 34.

³⁸ PARRA, Reyber y MEDINA, Jesús: “La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos. Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire”, *Telos*, Volúmen IX, Maracaibo, número 1, Maracaibo, 2007, pág. 87.

nuestra vida puedan basarse en fundamentos firmes con los que experimentar la vida³⁹.

Formación del profesorado

Como complemento al pragmatismo de los dos autores, encontramos su preocupación por realizar cambios significativos en el sistema educativo de su tiempo. Pero esto implica evolucionar de la educación tradicional hacia las escuelas progresistas, y en este paso destacará la importancia del papel de la experiencia deliberativa como uno de los fundamentos de la educación. Esta experiencia tiene un reflejo en el papel del docente. En este sentido encontramos una nueva conexión entre la metodología de Dewey y la de Lipman, ambos autores demandan un tipo de formación específica para los docentes de cara a implementar sus modelos educativos. Dewey pretendía que la experiencia del aula, la observación y la deliberación fueran las herramientas con las que ir evaluando las distintas hipótesis en torno al modelo pedagógico que se quería realizar. Para que esto sucediera se precisaba a un docente bien formado, que tuviera una preparación especial para determinadas lecciones de cara no tener que anclarse al texto, pero también para evitar el peligro de que el maestro divague sin rumbo⁴⁰. En la formación del docente era imprescindible no solo conocer a fondo la materia que se imparte, sino que es fundamental tener en cuenta su valor y su uso educativo⁴¹. Junto a este punto, y

³⁹ LIPMAN, Matthew: “Children Program”, *The Clearing House*, número 71(5), California, 1998, pág.37.

⁴⁰ DEWEY, John: *Cómo pensamos*, op.cit. pág. 274.

⁴¹ El principal texto de referencia que afronta de manera directa la cuestión de la formación del profesorado se publicó en 1904 y se tituló *The relation of theory to practice in education*. Es al comienzo del texto donde destaca los dos problemas a los que tiene que hacer frente el docente, por un lado, la maestría que se precisa

buscando complementar con la faceta más pragmática, Dewey también exige un dominio en la gestión de las clases de cara a que los procesos de aprendizaje y enseñanza sean efectivos⁴².

El futuro docente para Dewey precisa una serie de cualidades previas que debe tener en cuenta antes de introducirse en el oficio de enseñar. En primer lugar, deben tener una inclinación natural a que les guste estar en contacto con los jóvenes, ya sean niños o adolescentes. En segundo lugar, se precisa un amor especial por comunicar el conocimiento junto con el amor al propio conocimiento. Es necesario tener un entusiasmo más allá de la materia y que se oriente también a querer transmitirla adecuadamente. Y, por último, apunta a la necesidad de tener una vocación de actualización en lo referente a alguna materia de cara a mantener vivo el interés⁴³.

Dewey ya apuntó antes que Lipman, la idea de que educar es un arte que requiere una formación parecida a la de cualquier artista. Esto implica la necesidad de considerar la profesión de educador como la de un artista que requiere las mismas cualidades de entusiasmo personal e imaginación que un músico o pintor. Esto supone un conocimiento de las técnicas de manera casi mecanizada que sea capaz de superarse, de modo que el docente logre emanciparse de las mismas⁴⁴.

Lipman, por su parte, comenzó formando a los que ya eran maestros de manera que pudieran comprender y usar las

para dominar la técnica de cara a gestionar una clase, y, por otro lado, el dominio de los principios educativos en su aplicación a la materia. Es decir, para Dewey, el profesor se ve conminado a tener siempre presente el punto de vista del valor y uso educativo que posee la materia que imparte.

⁴² DEWEY, John: *National Society for the Scientific Study of Education: Part I: The relation of theory to practice in the education of teachers*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1904, págs. 9-30.

⁴³ STACK, Sam, y SIMPSON, Douglas: *Teachers, Leaders, and Schools, Essays by John Dewey*, Southern Illinois University Press, 2010, pág.35.

⁴⁴ *Ibid*, pág.158.

herramientas de Filosofía para niños, pero reconoce que su propósito es más ambicioso desde el momento en el que lo enfoca a la preparación previa de los futuros maestros⁴⁵. En este punto Lipman irá un paso más allá de las propuestas de Dewey desde el momento el que no se conforma con el dominio de la materia, sino que también demanda la necesidad de formación en torno a las metodologías. Lipman tiene clara la necesidad de realizar una formación para el profesorado de cara a que éste sea capaz de estimular el pensamiento de los alumnos. No en vano, el capítulo 6 del libro *La filosofía en el aula*, lleva por título: Preparar al profesorado para enseñar a pensar⁴⁶. Desde la perspectiva de Lipman, enseñar filosofía requiere a los profesores que estén dispuestos a examinar ideas y que sean capaces de realizar labores de investigación a través del diálogo sin perder de vista el espíritu de los niños que están educando⁴⁷, es decir, al profesorado que quiera enseñar a pensar se le demanda tener una receptividad especial para con el alumnado, al que debe situar por encima de las propias programaciones. Esta receptividad implica formar al docente para que sea capaz de estar atento de cara a no dejar pasar en el aula el maremagno de emociones, tanto personales como aquellas que se pueden reflejar en un escrito, teniendo en cuenta el cuidado como una dimensión esencial de la experiencia⁴⁸. Para lograr esta receptividad especial le añade un elemento tan singular como pragmático a la hora de formar al profesorado y es la necesidad de realizar estas actividades de formación, traduciendo los contenidos a impartir, al lenguaje de los niños hacia los que van

⁴⁵ LIPMAN, Matthew: "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", *Ethics in progress*, op.cit.

⁴⁶ LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

⁴⁷ Ibid. pág.101.

⁴⁸ GÓMEZ Pérez, Manuela: *El lugar del pensamiento en la educación: textos de Matthew Lipman*, Ediciones Octaedro, Madrid, 2016, pág.14.

dirigidos. Para Lipman, existe una problemática esencial que suele pasar inadvertida en la formación de cualquier profesor y está relacionada con el problema de la traducción que forma parte esencial del programa formativo del futuro docente⁴⁹.

Esto implica poner el foco en un elemento extra al que Dewey apenas presta atención pero que Lipman considera importante: la preparación de los educadores de profesores que se embarcan en formaciones teóricas y prácticas antes de poder estar habilitados para su cometido. Y entre esos cometidos el formador de profesores se verá conminado a elaborar apuntes usando el lenguaje y la perspectiva del niño. De cara a que el futuro docente pueda comprender de manera práctica, aquello que afrontará dentro de un aula, Lipman cree que es esencial que el docente se forme a través del lenguaje con el que se enfrentará en su tarea diaria. En este sentido, Lipman pretende implantar un trabajo extra al profesor que se está formando porque debe comprender los contenidos de su materia desde el lenguaje del niño. Es un trabajo formativo que sirve como elemento esencial de la experiencia docente a la hora de pisar un aula. El pragmatismo de Lipman comienza, por lo tanto, en la fase preparatoria del docente que se ve forzado a interpretar los contenidos de su materia desde el lenguaje del niño. Junto a esto, y con el objetivo de evitar que este trabajo sea en vano, los profesores deben traducir los contenidos de sus asignaturas al lenguaje de la clase con la que pretenden trabajar⁵⁰.

Conclusión

La filosofía de la educación de los dos autores aquí referenciados comparte muchos puntos en común, pero si algo parece claro en sus

⁴⁹ LIPMAN, Matthew: “Preparing Teachers to Teach for Thinking”, op.cit. pág. 91.

⁵⁰ Ibid.

planteamientos es la necesidad de hibridar una metodología de trabajo filosófica entre experiencias y conceptos. Esta propuesta de trabajo se enfoca en el hecho mismo del proceso educativo, elemento que ambos filósofos atacan desde diversos ángulos, prestando especial atención a la formación del profesorado. El pragmatismo que ambos pensadores muestran es especialmente relevante en el empeño que ponen en usar la experiencia, no solamente como instrumento, sino también como objeto de análisis desde la cual se pueden extraer los conceptos y las distintas problemáticas en torno a los mismos.

Ese pragmatismo llega a su punto culmen desde el momento en el que se pone el foco de atención en una filosofía de la educación pensada para ejecutarse en los procesos educativos reglados. No en vano, en lo referente a la formación del maestro, la filosofía de estos pensadores ha supuesto una ampliación a la clásica concepción de una filosofía que, a través de ellos, se le puede añadir el adjetivo de: aplicada. La pregunta que dejamos en el aire de cara a una reflexión más detenida es la de saber por qué, después de tanto tiempo transcurrido, la filosofía práctica, también conocida como filosofía experiencial, todavía no ha encontrado el mismo amparo regulativo que el resto de ramas de la filosofía, en lo referido a la elaboración de los currículos académicos en las facultades de filosofía.

Bibliografía

AHEDO RUIZ, Josu: “¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral?”, *Foro de Educación*, número 24, Salamanca, 2018, págs.125-140.

CURREN, Randall: *A Companion to the Philosophy of Education*, Blackwell, Oxford, 2003.

DESCARTES, René: *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*, Espasa, Madrid, 2007.

DEWEY, John: *Cómo pensamos*, Paidós, Barcelona, 2007.

-*Experience and Education*, Macmillan, New York, 1938.

-*How we think*, D.C. Heath & Co., New York, 1910.

-*La experiencia y la naturaleza*, Fondo de cultura económica, México, 1948.

-“The relation of theory to practice in education” en *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I: The relation of theory to practice in the education of teachers*, Editorial Universidad de Chicago, Illinois, 1904, pp. 9-30.

ESCORIAL MERINO, Javier Manuel: *La teoría de la verdad de William James*, Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral, 2002.

ESLAVA, Edgar y PONGUTÁ, Cesar Fredy: “Pragmatismo norteamericano. Condiciones para el conocimiento en sus orígenes: hacia una construcción de epistemologías de las Américas” en *Cuadernos De Filosofía Latinoamericana*, número 39, Bogotá, 2018, págs.175-214.

ESTEBAN CLOQUELL, José Miguel: “La unificación de la ciencia como acción social: Otto Neurath y John Dewey”, *Éndoxa*, número 17, Madrid, 2003, págs. 227-249.

FISCH, Max: *Classic American philosophers: Pierce, James, Royce, Santayana, Dewey, Whitehead*, Fordham University Press, New York, 1996.

GÓMEZ PÉREZ, Manuela: *El lugar del pensamiento en la educación: textos de Matthew Lipman*, Ediciones Octaedro, Madrid, 2016.

GUICHOT REINA, Virginia: “La capacidad reflexiva, factor esencial de la identidad profesional del profesorado: reflexiones en torno a las propuestas de John Dewey y Martha Nussbaum”,

Cuestiones Pedagógicas, número 22, Sevilla, 2012/13, págs. 183-202.

HICKMAN, Larry A. (Ed.) *Reading Dewey: Interpretations for a postmodern generation*, Indiana University Press, Bloomington, 1998.

JAMES, William: *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking*, Auckland: Floating Press, Auckland, 1907.

-*The Principles of Psychology*, Cambridge, MA: Harvard University Press, Cambridge, 1891.

-*The Meaning of Truth*, Cambridge, MA and London: Harvard University Press, Cambridge, 1979.

KANT, Immanuel: *¿Qué es la ilustración?*, Alianza editorial, Madrid, 2013.

LIPMAN, Matthew: "Philosophy for Children: Some Assumptions and Implications", *Ethics in progress*, número 2, Polonia, 2011, págs. 3-16. <https://doi.org/10.14746/eip.2011.1.2>

-"Preparing Teachers to Teach for Thinking", *Philosophy Today*, número 31(1), Chicago, 1987, págs. 90-96. <https://doi.org/10.5840/philtoday198731123>

-"Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program", *The Clearing House*, número 71(5), California, 1998, págs. 277-280. <https://doi.org/10.1080/00098659809602723>

LIPMAN Matthew y SHARP Ann: *Investigación ética*, ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

LIPMAN Matthew, SHARP Ann Margaret y OSCANYAN, Frederick: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

LOCKE, John: *Some thoughts concerning education*, London, The Black Swan in Paternoster-row, London, 1693.

-*Pensamientos sobre la educación*, Akal, Madrid, 2012.

MALAGÓN PLATA, Luis Alberto, y TAMAYO CUBILLOS, Humberto: *Convergencias y divergencias en el pensamiento*

pedagógico de John Dewey y Lawrence Stenhouse, Ibagué, Universidad del Tolima, 2017.

MONTERO GONZÁLEZ, Martha Soledad, y ROJAS PANQUEVA, Sandra: “Dewey: pensamiento reflexivo, proceso educativo y método” en *Filosofía y educación: en la punta de la lengua*, Comp. Páez Guzmán, Esaú Ricardo, Tunja, 2016, págs.201-228.

PARRA CONTRERAS, Reyber y MEDINA FUENMAYOR, Jesús: “La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos. Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire” en *Telos*, Volúmen IX, Maracaibo, número 1, Maracaibo, 2007, págs.80-89.

PEIRCE, Charles: *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking: the 1903 Harvard Lectures on Pragmatism by Charles Sanders Peirce*, State University of New York Press, Albany, New York, 1997.

RUIZ, Guillermo: “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”, *Foro de Educación*, número 15, Salamanca, 2013, págs. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>.

SIEGEL, Harvey (ed.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press, New York, 2009. doi:10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001

SIEGEL, Harvey, D.C. Phillips, and EAMONN Callan: “Philosophy of Education” en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Ed. Edward N. Zalta, Winter 2018

URL

=
<<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>>

STACK, Sam, y SIMPSON, Douglas: *Teachers, Leaders, and Schools, Essays by John Dewey*, Southern Illinois University Press, 2010.

TAYLOR Michael, HELMUT Schreier y GHIRALDELLI Paulo:
Pragmatism, education, and children: International philosophical perspectives, Rodopi, Amsterdam, 2008.

**ENFOQUE PENSAMIENTO LIBRE: EMPODERAMIENTO
EDUCATIVO DE LAS PERSONAS ADULTAS CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

*FREE THINKING APPROACH: EDUCATIONAL EMPOWERMENT
OF ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES*

FÁTIMA ÁLVAREZ

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0001-5419-0012>

fatimaalvalo@gmail.com

LORENZO BAÑO

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0001-9526-6108>

lorenzobano@gmail.com

JUAN CAMPAGNE

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-4142-389X>

juanbcampagne@gmail.com

VEGA CORTÉS

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-9084-9184>

vegacortesdiez@gmail.com

MONTSE HUERTAS

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-1328-0967>

montsehs63@gmail.com

JESÚS MERINO

Escuela de Pensamiento Libre

<https://orcid.org/0000-0002-3245-2429>

merinocorleone@gmail.com

LUIS ALBERTO PRIETO
Escuela de Pensamiento Libre
<https://orcid.org/0000-0002-5693-9653>
luisalbertoprietofpn@gmail.com

RECIBIDO: 17 DE DICIEMBRE DE 2021

ACEPTADO: 18 DE ENERO DE 2022

Resumen: En este artículo, presentamos el “Enfoque Pensamiento Libre”, una experiencia pionera en el ámbito de la educación no formal de adultos, con el horizonte del empoderamiento de las personas con discapacidad intelectual a través del desarrollo de sus potencialidades como seres pensantes.

Presentamos cómo este enfoque surge de la confluencia del territorio de la discapacidad intelectual con el programa pedagógico de Filosofía para Niños, la idiosincrasia propia que adquiere esta fusión, su estructura y su puesta en práctica. Además, este artículo tiene varios autores, según nuestro espíritu inclusivo y de red.

Palabras clave: discapacidad intelectual, educación, filosofía, pensamiento, inclusión, empoderamiento.

Abstract: In this article we present the "Free Thinking Approach", a pioneering experience in non-formal adult education, with the horizon of empowering people with intellectual disabilities through the development of their potential as thinking beings. We present how this approach arises from the confluence of the territory of intellectual disability with the pedagogical program of Philosophy for Children, the own idiosyncrasy that this fusion acquires, its structure and its implementation. Furthermore, this article has several authors according to our inclusive and network spirit.

Keywords: Intellectual disability, education, philosophy, thinking, inclusion, empowerment.

Introducción

¿Recuerdas cuándo fue la última vez que alguien te preguntó qué piensas? ¿De qué hablabais? ¿Te has planteado alguna vez si eres libre, qué significa ser un buen amigo, cómo establecemos relaciones de confianza o cuál es la forma más justa de repartir un

recurso? Seguramente en más de una ocasión te has enzarzado en la búsqueda de respuesta a estas preguntas.

¿Crees que una persona con discapacidad intelectual (en adelante pcdi) también se las plantea? ¿Alguien le ha preguntado? ¿Nos interesa? Con discapacidad intelectual también se piensa. ¿Lo dudas?

En el presente artículo, presentamos el Enfoque Pensamiento libre, una experiencia pionera en educación no formal en la que se reconocen las limitaciones, pero en la que se traslada el programa pedagógico de Filosofía para Niños (FpN) a un ámbito de exclusión social y cognitiva, el de las personas adultas con discapacidad intelectual, en aras a su empoderamiento a través del desarrollo de sus potencialidades como seres pensantes.

Como tendremos ocasión de tratar, el ámbito de la discapacidad intelectual ha ido evolucionando de posturas de absoluta antipatía a posiciones más empáticas. Incluso existe, desde el año 2006, la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aunque en muchas ocasiones se vulnera en la medida en que los países no ajustan sus leyes para garantizar los derechos que la Convención implica.

El Informe Delors -estudio de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (presidida por Jacques Delors) que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO bajo el título: *La educación encierra un tesoro*- nos dice (1996) que: “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”¹. Es decir, aprender conocimientos y habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, aprender a hacer para poder influir en el propio entorno, aprender actitudes para vivir y convivir

¹ UNESCO: “La educación encierra un tesoro”, disponible on-line en https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203443/000001c_Pub_UE_Informe_Delors_Compendio_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y (último acceso 14 de diciembre de 2021)

y aprender a ser, en definitiva, una persona autónoma. La educación es, pues, una experiencia global.

¿Qué ha ocurrido con las pcdi que hoy son adultas? Generalmente todas arrastran una historia de fracaso escolar porque han estado en un sistema educativo que ha primado la transmisión de contenidos, en la que ellos tienen limitaciones. La sociedad, además, les ha negado -y aún les niega- la posibilidad de participar como ciudadanos de pleno derecho. Todo parte, como ya se ha señalado, de que no se les reconoce que puedan ser generadores de ideas valiosas. En el Enfoque Pensamiento Libre ejercitan ese derecho a pensar a través de una pedagogía -la de FpN- dialógica, flexible, inclusiva y participativa. Así las pcdi consiguen, poco a poco, recuperar su voz en un contexto asentado en la confianza, en la libertad, que promueve la autoestima y avanza hacia la autodeterminación mientras desarrolla el pensamiento crítico, creativo y ético.

Este enfoque se ha ido construyendo, poco a poco, de forma artesanal. Nace en Valencia, donde está materializado en forma de una asociación, cuyo núcleo es una escuela, la Escuela de Pensamiento Libre, y se extiende, actualmente, a otros puntos de la geografía española en forma de talleres. Este sentido de comunidad y de red al compartir un camino, es el motivo de que el presente artículo tenga una autoría coral. Las siguientes páginas participan de distintas perspectivas: desde la mirada de la matriz de la escuela de Valencia, hasta los talleres en curso de Castilla y León, Castilla La Mancha, Galicia y Murcia.

La discapacidad intelectual: del bobo al ciudadano

La discapacidad es un ámbito muy amplio. En general se habla de discapacidad motora, sensorial, psíquica e intelectual. Cuando hablamos de “discapacidad” hablamos de personas que, en un

momento determinado, ven restringida su actividad, su participación en el entorno, por alguna deficiencia. Dentro de la discapacidad en general encontramos el grupo de las “discapacidades cognitivas o mentales” que afectan a la capacidad de comprender. Dentro de esas discapacidades cognitivas, están las *discapacidades del desarrollo* que se denominan así, precisamente, porque se originan en el proceso de desarrollo cerebral: entre el nacimiento y los 18 años de vida. A su vez, dentro de las discapacidades del desarrollo, hay, entre otros, tres grupos: la *discapacidad intelectual*, el trastorno del espectro autista (TEA) y la parálisis cerebral. En ocasiones varias de estas discapacidades se solapan. Así puede haber, por ejemplo, una persona con discapacidad intelectual que a su vez tenga autismo².

Si ahora hablamos de “discapacidad intelectual”, antiguamente se utilizaron denominaciones que se imbuyeron de una connotación despectiva: tales como “imbécil” (de “imbecillis”, el que camina sin bastón, o el que no tiene autoridad), “idiota” (de “idiotes”, el que no participa en la “polis”, en los asuntos públicos), “subnormal”, “retrasado mental”, etc. Los términos tienen importancia porque visibilizan una situación. Lo no nombrado no existe. Y el término concreto que se utilice marcará a su vez una actitud. El consenso actual está en el uso del término “discapacidad intelectual” y en los últimos años se ha extendido también el de “diversidad funcional”.

En el recorrido histórico de la discapacidad nos encontramos varios modelos que se explican a continuación.

² Plena inclusión (Javier Tamarit): “La discapacidad intelectual”, disponible online en: <https://youtu.be/v0HOKmDYbiU> (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Modelo de prescindencia

Tal como su nombre indica, en la Antigüedad de la llamada “Historia Occidental” y en el medievo europeo, la actitud más común hacia la discapacidad era la prescindencia, es decir, prescindir. Este modelo se explica a partir de dos presupuestos: la causa de la discapacidad y el rol del discapacitado. Se consideraba que la causa era de origen religioso: un castigo divino por un pecado cometido por los padres o la advertencia de una catástrofe que se avecinaba. En cuanto al rol, se consideraba que la persona con discapacidad era improductiva para la sociedad y, por lo tanto, una carga.

Dentro de este modelo, se distinguen dos submodelos:

- Eugénico: se dio en la Antigüedad. Es característico del mundo griego. Como su nombre indica, estaba enfocado a la eliminación del niño con discapacidad, dándole muerte. Testimonios en esta línea nos los encontramos en los filósofos. Platón declara en la *República* que los vástagos de los inferiores o también los vástagos de los superiores en caso de haber nacido deformes, serán rechazados. Y Aristóteles agrega en su *Política* que, en cuanto a la crianza de los hijos, no se debe criar ninguno que sea defectuoso³. Hay que tener en cuenta el contexto de estos escritos filosóficos cuyo objetivo era educar al ciudadano griego y, por lo tanto, únicamente a aquel que aportaba a la “polis”. Se practicaba, pues, el infanticidio. En Esparta despeñaban a los niños con defectos desde el monte Taigeto y en Atenas los introducían en ánforas que abandonaban a las afueras de la ciudad.

³ Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. XV, Nº1, 2012, pp. 115-136.

- **Marginación:** es propio del Medievo. En este submodelo, puesto en práctica con la introducción y expansión del cristianismo, se practicaba la separación o alejamiento del niño con discapacidad del núcleo social. Con el cristianismo se condena, pues, el infanticidio y comienza la proliferación de asilos y orfanatos en los que se recluyen a las personas con discapacidad. Estas pautas se prolongarán hasta el siglo XX⁴. El discurso de la discapacidad es, en este periodo, el de la antipatía.

En el recorrido histórico nos encontramos con la Ilustración y sus ideas de libertad, igualdad y fraternidad. Estos ideales, junto con la ciencia, el progreso y la modernidad, comienzan a plantar su semilla en nuestra cultura. Surgen entonces, durante los siglos XVIII y XIX, figuras de relevancia para el curso de la discapacidad.

Así nos encontramos a Pinel y su discípulo Esquirol. Pinel, en 1801, escribe el *Tratado médico filosófico sobre la alienación mental*, con el que nace la moderna psiquiatría. Clasifica las enfermedades mentales -que denomina “alienaciones” y a las personas afectadas “alienadas”- en: Melancolía-Manía-Demencia-Idiocia. Esta última, la “idiocia”, era la perturbación total de las funciones intelectuales.

Pinel es también conocido como el autor del llamado “Gran Gesto”, que consistió en la retirada de las cadenas que ataban a los locos peligrosos a las paredes de los establecimientos para su custodia; con el loable objetivo de curarlos, clasificarlos e internarlos en centros alejados de la sociedad. Hay que tener en cuenta que hasta entonces caían en un mismo cajón de sastre las enfermedades mentales, trastornos y discapacidades. Estos son los primeros intentos clasificatorios. En una sociedad ilustrada y

⁴ Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, vol. XV, n°1, 2012, pp. 115-136.

racional, la psiquiatría moderna nace, pues, con el propósito de sanear la sociedad de todos esos seres irracionales, apartándolos en contextos de exclusión⁵. Posteriormente Esquirol clasificará los tipos de idiocia en: debilidad mental-imbecilidad-idiocia.

Otro par de figuras relevantes son Binet y su discípulo Simon. Cuando en los años 90 del siglo XIX el gobierno francés quiso escolarizar a los niños, idearon métodos para medir el rendimiento mental. Son los creadores de la primera escala de inteligencia y del constructo de “edad mental”. Con el tiempo, la primera escala de inteligencia con validez mundial será la Escala Stanford-Binet, en la que está involucrada la Universidad de Stanford⁶.

Modelo médico

A principios del siglo XX se produce un cambio de paradigma, en el que tiene que ver la Primera Guerra Mundial y las primeras legislaciones de la seguridad social. ¿Qué ocurrió? A raíz de la guerra había muchos soldados con impedimentos físicos y mentales. Las causas de la discapacidad dejaron de ser religiosas y pasaron a ser científicas. Ya no eran castigos divinos sino enfermedades que podían recibir tratamiento. Las personas con discapacidad dejaron de ser consideradas inútiles y no era necesario marginarlas de la sociedad. Siempre que fuesen rehabilitadas podían tener algo que aportar. Se entiende, pues, la discapacidad como una deficiencia biológica con causa científica que no solo puede ser curada, sino además prevenida. Las políticas públicas van dirigidas a poner los tratamientos y los medios técnicos a su servicio. Es el discurso de la simpatía. La actitud paternalista de la beneficencia estatal⁷.

⁵ Sánchez Alcón, José María: *Proyecto pensamiento libre. Creación de escuelas de diálogo entre ciudadanos con y sin discapacidad intelectual*, 2014, inédito.

⁶ *Ibidem*

⁷ Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido

Modelo social

Surge en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo XX, en la Universidad de Berkeley, con el Movimiento de Vida Independiente, por iniciativa de estudiantes con discapacidad que reivindicaban su ingreso en la universidad. Posteriormente encuentra una excelente acogida en Gran Bretaña. Difunde la idea de que la independencia no está dada por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos sino por la de dirigir la propia vida. Este cambio de paradigma traslada el foco de lo individual a lo social. Se concibe la discapacidad, ya no como algo intrínseco a la persona, sino como el resultado de la interacción de esa persona con el entorno. Para el modelo social, las causas de la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino sociales. En cuanto al rol de las personas con discapacidad, se considera que tienen tanto que aportar a la sociedad como las que no lo son. Es el discurso de la empatía⁸. Un hito importante, basado en este modelo, es la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, promulgada por la Organización de Naciones Unidas y aprobada el 13 de diciembre de 2006. España firmó y ratificó la Convención el 3 de mayo de 2008.

Cambio de paradigma

Como hemos visto, en los años 60 se produce un cambio de paradigma: del modelo médico al modelo social. Este cambio es muy importante porque supone trasladar la mirada de los déficits a las potencialidades. La discapacidad intelectual ya no es una enfermedad que haya que abordar con medidas rehabilitadoras y

histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. XV, Nº1, 2012, pp. 115-136.

⁸ *Ibidem*

compensatorias, ya no forma parte de la identidad de la persona; sino que se produce en su interacción con el entorno. No hablamos de discapacitados intelectuales, sino de personas *con* discapacidad intelectual. Tenemos limitaciones y potencialidades que ponemos a funcionar en nuestro entorno. La discapacidad se produce cuando ese entorno no se adecúa en cuanto a actitudes y prácticas.

En el modelo médico, centrado en los déficits, se clasificaba la situación de las personas en base al coeficiente de inteligencia (CI) en: Límite (68-85); Ligeramente (52-68); Medio (36-51); Severo (20-35); Profundo (inferior a 20).

En el modelo social, centrado en las potencialidades, se habla de la *intensidad de los apoyos* que se clasifican en: Intermitente (ocasional); Limitada (tiempo limitado, no intermitente); Extensa (regular, sin límite de tiempo) y Generalizada (constante e intensa). Hay una propuesta de integración de ambos modelos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)⁹ con el denominado *enfoque biopsicosocial*. Este enfoque parte de distinguir entre deficiencia y discapacidad. Por una parte, considera que “la deficiencia es una anomalía o anormalidad en las funciones o estructuras corporales que dificulta o impide realizar acciones que se consideran valiosas (tal como defiende el paradigma médico)”¹⁰. Por otra parte, mantiene que la discapacidad “es la interacción de esa deficiencia con el mundo (tal como defiende el paradigma social)”¹¹. ¿Qué quiero esto decir? Pues que una deficiencia puede ser nada, o más o menos

⁹ Organización Mundial de la Salud (OMS), disponible on-line en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1 (último acceso 14 de diciembre de 2021).

¹⁰ Canimas Brugué; J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), nº 254, 2015, p. 81.

¹¹ Canimas Brugué; J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), nº 254, 2015, p. 81.

incapacitante, dependiendo de quién la tiene y el entorno de esa persona, como el lugar en el que está, su clase social, su época, etc.

¿Discapacidad o Diversidad Funcional?

El Foro de Vida Independiente (FVI) hace la propuesta de la *diversidad funcional* estableciendo una relación de causalidad: defienden que considerar la deficiencia como una situación peor y no deseada es la principal causa de la discriminación y vulneración de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad¹². Consideran que la deficiencia es un constructo social. Las personas no tienen deficiencias, sino diversidad. Interpretan la deficiencia no como situación no deseada, sino simplemente como otra manera de ser y de hacer las cosas. Por lo tanto, lo que sufren las personas no es discapacidad, sino marginación.

El término “diversidad funcional” comenzó a utilizarse en el Foro de Vida Independiente en el año 2005. Fue propuesto por Agustina Palacios y Javier Romañach por ser un término que carece de connotaciones negativas, que no es susceptible de provocar desigualdad y que no tiene como resultado un tratamiento excluyente. En realidad, más que designar a un colectivo, describe a toda la especie humana.

El modelo de presidencia niega la dignidad de las personas. El modelo médico reduce la dignidad a una dimensión intrínseca; las personas son dignas en la medida que pueden ser rehabilitadas. El modelo social amplía el concepto de dignidad: una dignidad intrínseca (todos los seres humanos tienen igual valor por el hecho de serlo) y una dignidad extrínseca (como la necesidad de que la sociedad se erija sobre la igualdad de derechos). El modelo de

¹² Canimas Brugué, J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), n° 254, 2015, p. 82.

diversidad funcional se construye sobre esas dos ramas de la dignidad y busca la igualdad de derechos no solo en la teoría, sino en la práctica.

La locución *personas con diversidad funcional* ha tenido una rápida aceptación y se está extendiendo. Canimas señala que:

Se utiliza la expresión, pero no su propuesta social-hermenéutica y *diversidad funcional* continúa designando a personas que se considera que tienen una deficiencia orgánica que les provoca dificultades en su interacción con los otros y con el mundo¹³.

No obstante, tal y como este autor advierte, conviene tener en cuenta que ver solo diversidad en la discapacidad, plantea dos problemas éticos:

- El de protección: si lo que ahora llamamos disfunción es interpretado solo como una diversidad orgánica o del desarrollo, ¿cómo justificamos lo que hoy consideramos la protección ante un mal? ¿Qué razones encontramos, por ejemplo, para no respetar la decisión de unos padres de no corregir una deficiencia pudiendo hacerlo con una terapia eficaz?
- El de la justicia distributiva: ¿Cómo se puede justificar que se dediquen más recursos y atenciones a las personas con discapacidad intelectual respecto a otros colectivos si se considera que su manera de funcionar ni es mejor ni peor que las otras, sino simplemente distinta?

Hacia una definición propositiva de la discapacidad intelectual

Tradicionalmente, a lo largo de la historia, la Asociación Americana para las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo

¹³ *Ibidem*

(AAID) es el organismo que consensua qué se entiende por discapacidad intelectual. Su última definición dice:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años¹⁴.

Esta definición va acompañada de unas premisas que clarifican el concepto:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
4. Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
5. Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará.

El funcionamiento intelectual está relacionado con las siguientes dimensiones:

- a. Habilidades cognitivas.
- b. Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- c. Participación, interacciones y roles sociales

¹⁴ Verdugo Alonso, M.A.; Schalok, R.L.: “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 4, 236, 2010, p. 12.

d. Salud (salud física, salud mental, etiología)

e. Contexto (ambientes y cultura)

Se concibe la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que esta funciona y los apoyos necesarios. Por lo tanto, la intervención en la discapacidad intelectual no es de centros y servicios, sino que implica a toda la comunidad. Ya no tenemos que tratar la discapacidad, sino aumentar las competencias de las personas, darles apoyo y, lo que es fundamental, que se usen esas competencias con apoyos en los contextos naturales de las personas.

Filosofía para Niños

El programa de Filosofía para Niños surge a finales de los años 60 en Estados Unidos de la mano del profesor de la Universidad de Montclair, Matthew Lipman, cuando constata las carencias argumentativas de sus alumnos universitarios y se plantea la necesidad de que las habilidades de pensamiento sean adquiridas desde la infancia. Mantiene que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias si no conseguimos personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. Para tener ciudadanos en sociedades democráticas con una actitud filosófica de cuestionamiento necesitamos que se eduquen en contextos donde la puedan ejercitar.

Matthew Lipman, junto a Ann Sharp, crean el programa “Filosofía para Niños” que ha puesto sobre la mesa un asunto que puede parecer anodino, pero que, si lo analizamos con detenimiento, resulta todavía (lamentablemente) revolucionario: la importancia de reconocer a las infancias como sujetos de pensamiento de pleno derecho, no proyectos de algo mayor o mejor ni adultos en miniatura. La etimología del término “infancia” lo relaciona con la

incapacidad de hablar, y es un hecho que los niños y las niñas no tienen voz en casi nada de lo que les afecta. Así que no es sorprendente que la propuesta Lipman-Sharp encaje perfectamente en otro grupo de seres humanos históricamente condenados al mutismo: las personas con discapacidad intelectual.

En el libro de Lipman *El lugar del pensamiento en la educación*¹⁵ nos encontramos esta provocación:

Está ampliamente aceptado que los niños y las niñas tienen derecho a la educación física, un derecho que guiará y desarrollará su crecimiento físico. También se considera que tienen derecho a la alfabetización, porque leyendo y escribiendo pueden estar conectados con su sociedad, cultura y civilización, y con las de otros pueblos. No está claro, a juzgar por las palabras y hechos de algunas personas, que los niños tengan derecho a pensar, es decir, derecho no solo a desarrollar una habilidad aceptable de lectura y de escritura, sino a llegar a niveles que van más allá de la mera aceptabilidad, como la razonabilidad, la capacidad de juicio, la inventiva y la capacidad para apreciar.

Si, en lugar de hablar de niños y de niñas, hablamos de personas con discapacidad intelectual, el párrafo cobra, desgraciadamente, mucho más sentido. En el Enfoque Pensamiento Libre se trabaja para que nadie quede excluido del derecho a pensar, y por eso enfocamos nuestra actividad en ayudar a que cada persona desarrolle esa capacidad al máximo de sus posibilidades.

El programa Lipman-Sharp nos propone un modelo de pensamiento multidimensional, cuyos aspectos más importantes son la dimensión crítica, la creativa y la cuidadosa. Lipman y Sharp cocrean una serie de novelas -adaptadas a las distintas etapas educativas y acompañadas de un manual- que tienen la característica de presentar personajes y situaciones con las que el

¹⁵ Lipman, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro Editorial, Barcelona, 2016, p.23.

alumno se puede identificar de tal forma que el aprendizaje sea significativo.

La base metodológica es el diálogo filosófico que se lleva a cabo en una comunidad de indagación puesto que los participantes indagan e investigan juntos. Esto implica una manera de entender la educación que nada tiene que ver con la clase magistral o la mera transmisión de contenidos. Se trata de un aprendizaje cooperativo que exige que los profesores se sitúen en posición de facilitadores y no como figuras de autoridad que vierten sobre el alumno conocimientos de los que aquel carece.

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así, puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas¹⁶.

El proyecto presupone que los niños aprenden al estar involucrados de manera activa en una exploración en la que interaccionan con sus pares y en la que, con la guía del profesor, resuelven problemas que son importantes para ellos, que dotan a su vida de sentido.

A la hora de aplicar el programa en el aula, en una sesión clásica de FpN, se siguen una serie de pautas: los participantes y el profesor se sientan en círculo, se lee un capítulo de una de las novelas, se formulan preguntas que haya sugerido la lectura, se elabora una pizarra, se selecciona aquella pregunta por la que se va a comenzar, se desarrolla un diálogo facilitado por el profesor con posible ayuda

¹⁶ Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p.171.

de ejercicios para impulsarlo, se profundiza en determinados temas que se suscitan, se hace un resumen-valoración de lo dialogado y se finaliza con un ejercicio de metacognición.

Aunque este es el desarrollo de una sesión clásica, el programa FpN es sumamente abierto y admite múltiples técnicas didácticas: clarificación de valores, dilemas morales, trabajo a partir de cuadros, de vídeos, de música, de juegos... Igualmente hay que decir que, aunque el nombre del proyecto parece indicar que es exclusivamente para niños, no tiene edad y se pone en práctica en contextos diversos.

¿Cómo confluye el programa pedagógico de FpN con la discapacidad intelectual en el Enfoque Pensamiento Libre?

Los creadores de este enfoque son el filósofo José María (Chema) Sánchez Alcón, presidente del Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana, y Juan Carlos Morcillo, psicólogo con una larga trayectoria en el mundo de la discapacidad. Ambos aunaron sus conocimientos y sus ilusiones para dar luz a este proyecto. Presentaron por primera vez el programa en un Encuentro de Autogestores (los autogestores son pcdi que se organizan para analizar las cuestiones que les preocupan, defender sus derechos y visibilizar el colectivo) en el año 2008. A continuación, dedicaron un periodo de tres años a formar a Personas de Apoyo (Personas de Apoyo son los profesionales que trabajan directamente con las pcdi en las distintas asociaciones y centros ocupacionales). Estas Personas de Apoyo ponían en práctica en sus centros lo aprendido en estas formaciones e informaban del impacto que había tenido.

Así, poco a poco, fueron perfilando el programa hasta que en el año 2013 dan un paso importante formando directamente a personas con discapacidad intelectual. Dos años más tarde se preguntan: ¿Es posible que exista una escuela de filosofía donde se piense con

libertad y cuyos maestros sean personas con y sin discapacidad intelectual? Así fundan en el año 2015, en la Comunidad Valenciana, la Escuela de Pensamiento Libre. La escuela se construye no solo con un alumnado inclusivo, sino también con un claustro inclusivo porque no es una escuela al uso, sino al desuso: No es para ellos, sino de ellos y con ellos.

Surge como colaboración de dos entidades: el Centro de Filosofía para Niños de la Comunidad Valenciana y Plena inclusión (el movimiento de la discapacidad intelectual mayoritario en España), también de la Comunidad Valenciana. Actualmente es independiente y constituye el núcleo de la Asociación EPL-Escuela de Pensamiento Libre. Promueve una mirada llena de posibilidades para que, estimulando el potencial de las pcdi, mejoren sus funcionamientos. Abandona la idea tradicional de que son eternos niños para reconocerlos como adultos capaces de pensar y de aportar a la sociedad. Para ello trabaja a partir del programa pedagógico de Filosofía para Niños que tiene la cualidad de ser:

- Dialógico: todas las personas con lenguaje -no necesariamente oral- pueden participar.
- Flexible: se ajusta a múltiples contextos y situaciones.
- Inclusivo: al no estar centrado en contenidos, acoge a un variado espectro de participantes y, puesto que parte del razonamiento propio, promueve la igualdad de oportunidades.
- Participativo: se participa hablando, pero también se participa escuchando activamente.

La propia pedagogía de FpN se sustenta en el respeto y la confianza en la comunidad de indagación. Ese clima de confianza es el pilar del trabajo con pcdi. Para imaginarnos la importancia que siempre tiene un clima de confianza, pero con este colectivo aún más, solo hace falta pararse a pensar, por un momento, cómo nos sentimos cuando nos ignoran; para intentar vislumbrar después cómo se puede sentir alguien cuyas opiniones han sido ignoradas toda la

vida. La confianza es ese clima amable y cuidadoso que les permitirá a las personas con discapacidad intelectual recuperar su voz.

Cada promoción de la Escuela de Pensamiento Libre consta de un grupo de alumnos de unas 25 personas. Un 70% de ellas son pcdi. El otro 30% está formado por: profesionales, familiares y la propia comunidad. Se trata de un espacio inclusivo y su potencia radica en el intercambio de roles: las pcdi no solo son alumnas, sino que algunas forman parte del claustro. En este contexto de igualdad, los profesionales que participan lo hacen aparcando su función para ser unos alumnos más.

Los objetivos pedagógicos son:

- Aprender a pensar: estimular las habilidades cognitivas de las personas con discapacidad intelectual. Se trabaja el pensamiento crítico y la creatividad para buscar nuevas soluciones a los problemas.
- Aprender a sentir: ejercitar la verbalización emocional como forma de autoconocimiento. Desarrollar las habilidades emocionales porque somos pensamiento y emociones.
- Educación Ética: trabajar la educación en valores porque las pcdi son seres morales, capaces de distinguir el bien y el mal.
- Aprender a filosofar: reconocer la dimensión metafísica de las pcdi a través de la reflexión sobre cuestiones esenciales y vitales como la Felicidad, la Muerte o la existencia de Dios.

Estos objetivos se llevan a cabo en jornadas mensuales en horario de 10:00 a 18:00h, que mantienen la siguiente estructura:

- Por la mañana: Dinámica de Inicio-Pensamiento Crítico-Educación Emocional.
- Pausa para comida.
- Por la tarde: Educación en Valores-Dinámica de Cierre.

Esta estructura responde, fundamentalmente, a fines organizativos porque el aprendizaje siempre es transversal.

En cuanto a materiales didácticos, además del currículum Lipman y otros que lo han ido complementando con el tiempo, la EPL dispone de material propio. Principalmente el libro *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*, de J.M. Sánchez Alcón. El autor se inspira en el currículum ideado por Lipman-Sharp y crea -al estilo de tales novelas- un texto, el “Diario de Ximo”, que constituye el núcleo del libro y que actúa como provocador de diálogo. El “Diario de Ximo” es una metahistoria en la que durante catorce capítulos un chico con discapacidad intelectual nos narra su experiencia como participante en sesiones de Pensamiento Libre. Apela a que el lector con discapacidad intelectual se identifique con los personajes y que los temas que se presentan respondan a sus intereses con el convencimiento de que el aprendizaje ha de partir de la experiencia vital de los educandos para, a través de la indagación en comunidad de diálogo, volver a ellos en busca de sentido. Cada uno de los capítulos del “Diario de Ximo” va acompañado de una serie de actividades/ejercicios, propuestos en una línea similar a la que sería el manual que acompaña a cada una de las novelas de Lipman-Sharp. También se dispone de un material, aún inédito, en el que se recogen veinticinco de las múltiples sesiones llevadas a cabo en el recorrido de la escuela y al que se le ha dado en llamar el *Semillero*.

La dinamización de las sesiones siempre se lleva a cabo en tándem: dos profesores, uno con y otro sin discapacidad intelectual. De esta forma las pcdi se van introduciendo en la dinamización, siendo acompañadas en este proceso por otro profesor. Entre preguntas y diálogos, cuando se termina un curso de la EPL se celebra una ceremonia de graduación -con invitación de familiares y amigos- en la que se les entrega a todos los alumnos el diploma de “Maestros Socráticos”.

La Escuela de Pensamiento Libre fue galardonada en el año 2016 - entre un total de casi trescientas prácticas- con el Primer Premio a Práctica Excelente en el campo de la discapacidad intelectual en el I Encuentro de Prácticas Admirables de Plena inclusión. El éxito de esta experiencia pionera ha llevado a extender el proyecto a otras comunidades autónomas. Actualmente hay cuatro comunidades en las que se llevan a cabo Talleres de Pensamiento Libre: Castilla y León, Castilla La Mancha, Galicia y Murcia. De esta forma se promueve la vocación de red de este proyecto en el que se elabora y expresa el pensamiento propio en un contexto en el que la diversidad es riqueza educativa.

La diferencia actual entre los talleres y lo que es propiamente la escuela de Valencia, se circunscribe a que los talleres tienen una duración más corta y se encuentran en proceso de llegar a crear un claustro inclusivo.

Fundamentación teórica

El Enfoque Pensamiento Libre parte de que las limitaciones de la inteligencia -que claramente tienen las personas con discapacidad intelectual- no anulan la capacidad de pensar. Uno de sus creadores, el profesor Sánchez Alcón¹⁷, nos dice que “nuestra posición diferencia claramente entre ser inteligente y tener capacidad de pensamiento ya que la inteligencia no es solo la tradicional, sino otros factores (...) como la capacidad de tener valores, emociones o las preguntas acerca de lo que nos rodea”. También señala que, con la guía del profesor en el papel de facilitador, “la persona con discapacidad intelectual *aprenda por sí*

¹⁷ Sánchez Alcón, J.M.: *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*, Pirámide, Madrid, 2011, pp.32-33.

misma utilizando un modelo procedimental y actitudinal. Y educar, recordémoslo, procede del latín *educare*: sacar de dentro”¹⁸ . Analizaremos ahora las bases filosóficas, pedagógicas y psicológicas de las que emerge el Enfoque Pensamiento Libre.

Bases filosóficas

El hilo conductor de la actividad de reflexión será el diálogo filosófico que remite al origen de la labor de la filosofía, a la mayéutica de Sócrates. Esta aportación socrática parte de que el aprendizaje solo se da a partir de la ignorancia reconocida previamente a través de una pregunta. Es decir, la posición inicial del filósofo es provocar la duda para, a partir de ella, activar la reflexión. El proceso consiste en pasar de la duda a la pregunta y de esta a una respuesta provisional que conducirá a una nueva duda y así sucesivamente filosofando en un diálogo de personas que comparten la misma inquietud. A través del diálogo filosófico reflexionamos cuestionando las creencias en que reposa nuestra vida cotidiana de cara a mejorar su calidad

La idea central que sustenta el Enfoque Pensamiento Libre es el reconocimiento de que todas las personas -incluidas las pcdi- tienen capacidades y potencialidades que pueden ser desarrolladas. Se trata, pues, de poner el foco de atención no en lo que resta sino en lo que suma. Decía Amartya Sen que las capacidades es lo que una persona puede hacer o ser y los funcionamientos lo que esa persona desea hacer o ser, lo que tiene razones para valorar. Hay que capacitar a las personas, empoderarlas, para que puedan llevar a cabo el proyecto de vida que tienen razones para valorar. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum está en las bases filosóficas de la EPL.

¹⁸ *Ibidem*

Martha Nussbaum distingue distintas capacidades centrales o esferas para el desarrollo humano. Nos interesan las que denomina capacidades cognitivas diciendo lo siguiente: todos los seres humanos tienen capacidades cognitivas (emocionales, volitivas, morales) y dejarían de ser parte de la especie humana si no las tuvieran. De ahí que consideremos que una persona con discapacidad intelectual, con los debidos apoyos, es capaz de pensar por sí misma y es libre de tomar sus decisiones¹⁹. Y el profesor Sánchez Alcón añade:

Pero la autodeterminación no es solo un derecho sino una conquista que toda persona con DI y su entorno debe propiciar; por ello consideramos que es esencial ese “aprendizaje de autodeterminación”, un aprendizaje que comienza con otra manera de ver y entender la educación de las personas con discapacidad intelectual donde se tenga en cuenta no solo lo que saben sino lo que pueden hacer y lo que pueden pensar.²⁰

En palabras de Martha Nussbaum²¹: “En el caso de personas con discapacidades cognitivas, el objetivo debería consistir en que tengan las mismas capacidades que las personas “normales”, aunque algunas de esas oportunidades tal vez tengan que ser ejercidas a través de un representante o sustituto”. Nussbaum reclama incluir a las pcdi dentro de la esfera de la justicia social. No solo como ciudadanos pasivos, sino como ciudadanos activos. Critica el contractualismo y defiende el concepto de dignidad kantiana por lo que las personas con DI sí que tienen que aportar porque son valiosas por sí mismas, son un fin en sí mismas y no un medio para conseguir un fin.

Siguiendo a Xabier Etxeberria:

¹⁹ Sánchez Alcón, José María: *Proyecto pensamiento libre. Creación de escuelas de diálogo entre ciudadanos con y sin discapacidad intelectual*, 2014, inédito, p.2.

²⁰ *Ibidem*

²¹ Nussbaum, M.C.: *Crear capacidades*, Paidós, Barcelona, 2012, p.44.

Que las personas con discapacidad intelectual puedan valerse por sí mismas en el marco de su autodeterminación no persiga la estrecha perspectiva de que se valgan por sí mismas para sí mismas, sino la más amplia y fundamental de que, también se valgan por sí mismas para establecer lazos positivos con otros, y expresamente para ayudar a los otros²²

Bases pedagógicas

Hemos explicado que el pilar pedagógico del Enfoque Pensamiento Libre es el programa Filosofía para Niños y su línea educativa de “aprender a pensar”, en el que el diálogo filosófico es el conductor y la comunidad de indagación el modelo organizativo para ejercitar el pensamiento, reconocer y gestionar las emociones y reflexionar sobre los valores.

También enlaza con Paulo Freire y su idea de la “educación problematizadora” (que niega la unidireccionalidad y aboga por una comunicación de ida y vuelta en la que el educador y los educandos se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo) frente a la “educación bancaria” (en la que el sujeto de la educación es el educador que conduce al educando en la asimilación de contenidos). Freire ideó su propio método de enseñanza en el que la persona deja de ser un sujeto pasivo al que se le transmiten unos contenidos fijos y pasa a tener el poder de participar activamente en su propio proceso de aprendizaje a partir de su experiencia vital. Si Freire se ocupó de “los desaharrapados del mundo”, los oprimidos, los ignorantes, el Enfoque Pensamiento Libre se ocupa de otro colectivo

²² Etxeberria Mauleón, X; Sánchez Alcón, J.M.: “¿Por qué no me miras como una persona entre personas?” en Rezola, R. (Ed.) *Otra educación es posible*, Laertes, Barcelona, 2013, p.138.

históricamente también silenciado: las personas con discapacidad intelectual.

Bases psicológicas

Algunas de las principales ideas de Vygotsky se encuentran en las bases psicológicas de este programa. Así, la idea de comprensión del lenguaje que no está separado de otras funciones superiores de la mente. Los niveles de comprensión son diferentes dependiendo de la persona, pero todo sujeto tiene un nivel de comprensión. El pensamiento, el habla y la escritura están relacionados y esto supone un carácter dialógico del aprendizaje. El conocimiento se construye socialmente. Los niños desarrollan su comprensión del mundo a través de la interacción con personas de su entorno. No como individuos aislados. Absorben lo que ven y oyen de los demás; frente a la construcción individual de Piaget en la que los niños aprenden a resolver problemas a través de su experiencia directa con el mundo, en solitario.

El aprendizaje consiste en ir de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo potencial. Consiste en pasar de lo que se sabe, de los que se es, a lo que se puede llegar a ser. Es aquí donde entra en juego el papel de los otros, de la interacción social para el logro del aprendizaje, para la internalización del conocimiento.

Sobre esta fundamentación, el Enfoque Pensamiento Libre, incorpora la idea de que tendemos a entender la capacidad intelectual ensamblada en lo cognitivo, pero la inteligencia puesta en la vida implica también que hay muchos elementos para poder vivir que se desarrollan a lo largo de nuestra existencia y que son tan importantes como la capacidad de abstracción. La inteligencia vital se extiende a la gestión de las emociones, a la capacidad de tomar buenas decisiones, de entender a los otros... Estos elementos

también se pueden desarrollar en aras al crecimiento de las personas.

El Enfoque Pensamiento Libre en la práctica

El Enfoque Pensamiento Libre se estructura en la práctica en cinco bloques o momentos a lo largo de una jornada:

- Una dinámica de inicio, cuya duración se estima en los 30-45 minutos y cuyo objetivo es el de invitar a las personas a participar y a establecer lazos.
- Un momento para el pensamiento crítico de 1h 15/30m. en el que se parte de una lectura provocadora que anime a la reflexión. Para ello, seguimos estos pasos:
 - . Leemos una palabra, oración o párrafo en voz alta cada persona.
 - . Al finalizar el texto, pedimos al grupo que nos diga una pregunta, oración o reflexión que la lectura le haya suscitado.
 - . La apuntamos en la pizarra junto con el autor de la misma. A esto le llamamos agenda de investigación.
 - . Aquí existen varios caminos: votamos y elegimos una pregunta y dialogamos sobre ella; comenzamos por la última apuntada y vamos dedicando un momento a dialogar sobre cada una; o pedimos a una persona que elija una pregunta y comenzamos el diálogo a partir de esa.
 - . Una vez dedicado un tiempo al diálogo, procedemos a evaluar la sesión. Hablaremos de ello más adelante.
- Las emociones también tienen su lugar en el apartado de Educación Emocional en el que trabajamos el reconocimiento de las emociones y la importancia del silencio, entre otros aspectos.

- La Educación en Valores. El método para este bloque es el de la investigación (o indagación) ética, evitando el adoctrinamiento mientras animamos a los alumnos a pensar por sí mismos sobre cuestiones morales.
- La Dinámica de Cierre está destinada a despedirnos e iniciar el camino de regreso a nuestros hogares y a nuestros centros.

En el caso de la escuela de Valencia, cada jornada es de día completo y se trabajan los cinco bloques. En el caso de los talleres, de duración más corta y dependiendo de la intención de los facilitadores, se pueden combinar de múltiples formas. En cualquier caso, el elemento central de este enfoque de pensamiento libre es el de hacer énfasis en el diálogo filosófico, formulando el facilitador preguntas como “¿A qué te refieres con...?” “¿Qué estás dando por supuesto con tu afirmación?” “¿Por qué lo crees?” Son intervenciones que utilizamos para alentar a los alumnos a argumentar, clarificar, definir, etc.

Respecto a la agenda de investigación, hemos observado cómo todos los grupos de personas han seguido una evolución similar: en las primeras sesiones formulan pocas preguntas que se refieren, mayoritariamente, a la trama del texto propuesto. Por ejemplo: “¿Por qué atan al elefante con una cadena y no con una cuerda?”. Según avanza el curso, aumenta el número de preguntas formuladas, que ya abordan los temas de fondo que subyacen en los textos.

También hemos observado cómo los grupos se han ido empoderando en el intento de explicarse a sí mismos. Algunos indicadores de este empoderamiento son el uso de herramientas cognitivas (razones, conceptos, reglas, ejemplos, etc.), cierta intención de construir sobre las ideas de los demás. Algo que Teresa, alumna del año 2021 mencionaba en la última evaluación, “he aprendido de los demás al comentar ellos lo que han vivido, también al contar mi historia...” El proceso de argumentación también se solidifica gracias a la solidaridad que se establece en el

diálogo filosófico. El grupo, en palabras de Lipman, se “autoconstruye” mientras se “autocorrige”. De ello da cuenta Cristina, cuando menciona: “te hace pensar en cosas que no te has percatado nunca y te ayuda a dialogar entre todos”.

Algo que la mayoría de los participantes destacan como importante para sus vidas es el hecho de tener un tiempo y un espacio para el pensamiento, para la reflexión y la escucha activa. Compartir estos tiempos con personas que han vivido situaciones vitales similares, tal como menciona Patricia (persona de apoyo) cuando afirma: “no solemos tener muchas oportunidades de hablar de nuestras emociones, de lo que pensamos, de sentir que nuestras opiniones son importantes”.

Evaluar la evolución

Independientemente de la temática concreta de la sesión que hayamos realizado, todas se suelen cerrar con la realización de una evaluación figuro-analógica, un paso más en el camino del desarrollo del proceso de aprendizaje y en el que los propios alumnos (se) evalúan. Como herramienta, tiene un carácter participativo y cualitativo.

¿En qué consiste? Con el término “figuro” nos referimos al material utilizado para provocar el razonamiento analógico, que puede ser: símbolos, fotografías, cuadros, esculturas o cualquier otro grupo de objetos. El término “analógica” hace referencia al tipo de razonamiento al que recurrimos en esta evaluación: la comparación, establecer relaciones distintas, percibir semejanzas y diferencias, etc...

Con esta evaluación atendemos a dimensiones importantes para el aprendizaje y el desarrollo de las personas que muchas veces pasan desapercibidas: los sentimientos, las actitudes, si a lo largo del diálogo el conocimiento y /o la reflexión fueron ampliadas o se

profundizó o no se captó... Podemos también, prestar atención a aspectos metodológicos: dinámica del aula, participación y ritmo del grupo, clima, nivel de diálogo logrado...

Este tipo de evaluación hace posible que cada participante se autoevalúe en diferentes aspectos: su participación en el grupo, sus procesos cognitivos y afectivos. Por lo tanto, siempre será subjetiva en el sentido de que es algo hecho por un sujeto y desde su perspectiva. Esto es un acto fundamental para hacer conscientes los principios de autonomía, autorregulación y autocorrección tan necesarios en los procesos de aprendizaje.

También es posible, partiendo de esta evaluación subjetiva, llegar a la objetividad si tenemos en cuenta la suma de las diferentes aportaciones individuales: la consideración y el análisis de la información recibida es objetiva y puede ser transformada en datos numéricos y gráficos.

Las propuestas de evaluación van, en sí mismas, reflejando la evolución de los participantes: la complejidad de los criterios se va incrementando. Partimos de propuestas cerradas y con pocos elementos en los que cada imagen viene con su significado, lo que varía es la razón por la que cada persona elige una imagen u otra. Una vez que esta dinámica está bien asentada, y siempre teniendo presente cuál es el ritmo evolutivo general del grupo y el individual de cada persona, vamos pasando a propuestas abiertas cuyo número de elementos se va incrementando y donde la interpretación es libre, dándose frecuentemente la situación de que la misma imagen provoca razonamientos muy diferentes e incluso contrapuestos.

También utilizamos la metacognición, que consiste en pensar cómo pensamos, es decir, reflexionar sobre los procesos de razonamiento que nos permiten ir sacando conclusiones. Se trata de una reflexión encaminada a corregir errores, mejorar los procedimientos e, incluso, automatizar y simplificar algunas de sus reglas.

En nuestras sesiones se invita a los alumnos a que analicen críticamente lo que hacemos habitualmente. De tal modo que

puedan evaluar en qué medida están alcanzando las metas que se proponen y hasta qué punto lo que hacen en clase contribuye a esos logros. Algo de esto comentaba Iñaki cuando afirmaba que “me ha servido para distinguir los pensamientos positivos de los negativos. Algunos ni sabía que los tenía”.

Pensamiento crítico – Educación emocional - Educación en valores

Estos tres bloques constituyen el núcleo del trabajo en el Enfoque Pensamiento Libre. Profundizaremos en cada uno de ellos a continuación.

Pensamiento crítico

Constituye uno de los pilares esenciales del trabajo de Pensamiento Libre.

En los últimos años hemos sido más conscientes del abismo profundo que separa el pensamiento para el que las escuelas nos han preparado del que necesitamos para tomar decisiones en la vida diaria. Hemos sido más conscientes del peligro que supone aceptar de manera acrítica el conocimiento que poseemos. En consecuencia, en educación se ha desarrollado un interés creciente por el denominado *pensamiento crítico*²³

Este es el planteamiento de partida. No estamos hablando de una capacidad abstracta y misteriosa, sino de una herramienta esencial para la vida de cualquier persona: la capacidad de razonar, de formar conceptos y formular juicios.

²³ Lipman, Matthew.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Editorial Octaedro, Barcelona, 2016, p. 26.

Todos los seres humanos queremos comprender el mundo en que vivimos y el pensamiento crítico es nuestra puerta de entrada. Para precisar en qué consiste, Lipman nos invita a considerar sus resultados y las condiciones que lo hacen posible. Comenzando por los primeros, para nuestro autor de referencia el resultado del pensamiento crítico son los juicios.

Pero, ¿qué es un juicio? De nuevo, el recurso a los diccionarios sugiere que el juicio es «la formación de opiniones, estimaciones o conclusiones». Por lo tanto, incluye cosas tales como resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos [...]. Cualquier resultado de una investigación es un juicio²⁴

Para Lipman, el pensamiento crítico es tanto un proceso como un resultado; un proceso que se desarrolla con habilidad y con instrumentos y procedimientos adecuados. Y un resultado en tanto que crea y hace algo. El conocimiento ayuda a cambiar de modo razonable:

El resultado mínimo es un juicio: el máximo, ponerlo en práctica²⁵

Todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad intelectual, hacemos juicios constantemente. Por tanto, necesitamos desarrollar eficazmente nuestro pensamiento crítico para hacer buenos juicios que nos lleven a buenas aplicaciones prácticas en nuestra vida. El modelo de pensamiento crítico que nos propone Lipman tiene tres características esenciales: se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto. Siguiendo las indicaciones del propio Lipman, señalaremos algunos indicadores de pensamiento crítico. Todos ellos son comportamientos de las personas que participan en las clases o talleres.

²⁴ Ibid. p.31

²⁵ Ibid. p.33

Autocorrección

- Detección de errores en la forma de pensar de los demás.
- Conciencia de los errores del propio pensamiento.
- Aclaración de expresiones ambiguas.
- Petición de razones y criterios.
- Reconocimiento del error de dar algunas cosas por supuestas.
- Identificación de supuestos falaces e inferencias no válidas.

Sensibilidad por el contexto

- Diferencia entre matices de significado que provienen de diferencias culturales, de diferentes perspectivas personales o de puntos de vista.
- Reconocimiento de cambios en el significado como resultado de los cambios de intenciones o propósitos de los hablantes.
- Búsqueda de diferencias entre situaciones aparentemente similares pero cuyas consecuencias son diferentes.

Uso de criterios

Las personas participantes apelan a

- Valores compartidos, tales como ideales, propósitos, objetivos, metas y fines.
- Convenciones tales como normas, regularidades, precedentes o tradiciones´.
- Perspectivas, como áreas de interés, marcos de referencia y puntos de vista.
- Hechos: lo que hay, expresado en enunciados garantizados.
- Pruebas o intervenciones con el fin de obtener datos empíricos.
- Propósitos: metas, fines y objetivos mediante los cuales los desarrollos de nuestras actividades pueden ser evaluados.

Como resultado de todos estos comportamientos, las personas que ejercitan el pensamiento crítico en comunidad de diálogo manifiestan también algunos de estos comportamientos que denotan

Capacidad de juicio

Las personas formulan

- Acuerdos después de deliberar.
- Veredictos a partir de pruebas o investigaciones.
- Decisiones.
- Soluciones a problemas.
- Clasificaciones o categorizaciones.
- Evaluaciones de actuaciones, servicios, objetos, productos, etc.

Todos estos indicadores aparecen con mayor o menor frecuencia y profundidad en las sesiones de Pensamiento Libre. Así pues, entendemos que, según los criterios propuestos por el programa Lipman-Sharp, estamos fomentando el pensamiento crítico en todas sus dimensiones.

Educación emocional

La palabra emoción proviene de *motere*, —moverse—, nos acercamos o alejamos actuando ante una persona o una determinada circunstancia, provocando un estado psicofisiológico, casi siempre perceptible por los demás.

Según Salovery y Mayer, la inteligencia emocional consiste en la habilidad o capacidad para sentir, entender, controlar y modificar, de alguna manera manejar los estados anímicos, sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Para conseguir el control de la inteligencia emocional habría que dominar las

destrezas de sus dos partes inseparables, por un lado, las habilidades de conocimiento emocional, que tienen que ver con conocer y discriminar los sentimientos y emociones, y por otro las habilidades de gestión emocional, que sería la utilización en la praxis diaria de ese conocimiento.

Muchas de esas emociones tienen capacidades adaptativas, como el miedo que ayuda a protegernos, la sorpresa que ayuda a orientarnos, la ira que nos protege, la alegría para repetir la situación agradable. Te acercas a situaciones atractivas y te alejas de las desagradables, pero todas ellas necesitan de una regulación interpersonal e intrapersonal.

Para Goleman la inteligencia emocional es un constructo que agrupa las inteligencias intrapersonal e interpersonal y empodera las emociones como un modo de relacionar ambas, con capacidad de motivar y favorecer ser más tolerante a la frustración.

En su modelo de competencias (1998), la inteligencia emocional asumiría la competencia de autoconciencia, que se definiría como la capacidad de vivir y conocer las propias emociones; la competencia de autorregulación que es la que maneja los propios sentimientos de forma apropiada y responsable; la competencia de automotivación, cuando la emoción tiende a la acción y el compromiso, la iniciativa; La competencia de la empatía, donde se reconocen las emociones de las demás, se trabaja el altruismo y el servicio a los otros y por último la competencia de las habilidades sociales, donde se establecen las buenas relaciones con el otro, el liderazgo, las alianzas, la cooperación y colaboración, el trabajo comunitario o en equipo. Para Goleman la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender de las habilidades prácticas expuestas y trasladarlo a nuestro vivir diario.

Si hablamos de la competencia emocional en las pcdi, hemos visto que la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) nos dice que: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el

funcionamiento intelectual, (disfunción cognitiva) como en la conducta adaptativa, tanto a nivel conceptual, social y prácticas diarias...”²⁶ Estas disfunciones en la adaptación social, afectan a sus habilidades sociales, también las emocionales, como en sufrir una baja autoestima o autoconcepto, devenida de una serie de fracasos personales. A veces aparecen actitudes de ansiedad, debido a su baja tolerancia a la frustración o inducida por el entorno.

La praxis de la actividad de pensamiento emocional en las pcdi, estarán encaminadas a aprender a conocerse, a quererse, a relacionarse y a la postre a aprender a desenvolverse en la vida cotidiana.

Las primeras actividades con pcdi, irán encaminadas a trabajar la competencia de la autoconciencia de las emociones, y por nuestro lado detectar en el grupo las necesidades emocionales particulares del mismo, normalmente expresadas por ellos mismos en el diálogo comunitario, para así poder ofrecer actividades que partan de esas necesidades específicas. Estas primeras actividades tienen como objetivo el fomento de la escucha y comunicación desde el diálogo activo, desde la empatía, así como favorecer y aprender actitudes para la resolución asertiva de conflictos. Para favorecer la empatía, se asiste la posibilidad de reconocer, identificar y comprender los estados emocionales básicos suyos y por ende de los demás, sobre todo en situaciones cotidianas y situaciones de conflicto. (institución, centro, casa...). Se favorece así aprender habilidades de regulación emocional. Se trabaja el demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las adversidades obstaculicen la acción de pensar en libertad, desarrollar la esperanza,

²⁶ Verdugo Alonso, M.A.; Schalok, R.L.: “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 4, 236, 2010, p. 12.

Un ejemplo de dinámica de educación emocional, cuyo objetivo es explorar y trabajar el universo de las emociones desde *el grupo*, para conocer y llegar a gestionarlas mejor, sería la dinámica de la “Teatralización de las emociones”, la cual se realiza a través de una manifestación artística (música, teatro, cuadro...) y así vehicular sentimientos y emociones, profundizando en ello para llegar a definir las, matizarlas y diferenciarlas mejor. A través de la praxis observamos y llamamos la atención de cómo sentimos y reaccionamos ante las cosas o hechos, de manera particular y cómo afecta al estado de ánimo.

Elegimos varias emociones, las escribimos e incluimos en una caja. Dividimos el grupo en subgrupos, cada uno cogerá un papelito al azar y dedicarán unos minutos a dialogar acerca de esa emoción. Cada grupo inventará una mini historia con esa emoción y la teatralizará con mímica. Los demás grupos deberán adivinar qué emoción se ha representado y darán sus explicaciones que argumentarán contrastando con el grupo que la representó. Finalmente, y en puesta en común, se establece un mini diálogo entre todos los grupos y perspectivas acerca de esa emoción. De esta manera se ha profundizado más en la emoción al vincular pensamiento, sentimientos y acción a través del cuerpo.

Es una experiencia muy potente comparable con la vida real: ver el comportamiento de uno mismo y el de los demás, cómo nos sentimos ante tal hecho y las diferentes maneras de expresión a través de la comunicación no verbal. Trabajando también el respeto y la empatía, al compartir y aceptar la manera de expresar de los demás: cómo nos sentimos, la aceptación y asertividad ante la diferencia, si nos gusta o no compartir nuestros sentimientos, cómo lo hacemos, las diferentes maneras de expresar las emociones, enriquecernos con ello ampliando el abanico de posibilidades y permitir que *el otro* se exprese de manera propia.

Educación en Valores

Partimos del puerto de las definiciones, en este caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, en su primer artículo, lleva implícito cierto valor y capacidad: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”²⁷

Por tanto, todos estamos dotados de razón y conciencia como capacidades dadas y también somos sujetos de derecho en cuanto a libertad y dignidad, además debemos comportarnos fraternalmente entre nosotras y esto es un valor básico de la convivencia. Esta definición, en suma, no parece discutible a fecha de hoy y en esta parte del mundo en la que nos ha tocado estar y ser e incluso parecer. De este modo más que de discapacidad intelectual, en el Enfoque Pensamiento Libre podemos hablar de capacidad intelectual o de habilidades y comportamientos que el “intelecto” implica como valor en sí mismo, un valor que se tiene que desarrollar a la par con otros valores, con otras capacidades y con otras personas, en nuestro caso, a través del diálogo socrático como herramienta fundamental y de la convivencia como contexto inexcusable.

Humberto Maturana afirma que: “todo aprendizaje es un fenómeno de transformación individual y colectiva congruente y que se da en la convivencia”²⁸. De este modo, si la convivencia está enmarcada en el diálogo y fundamentada en la axiología (ética y estética) no sólo teórica sino también vivencial, la transformación axiológica y

²⁷ Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1, Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948, disponible on-line en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (último acceso 14 de diciembre de 2021).

²⁸ Maturana Romecín, Humberto: *El sentido de lo humano*, Ed. Dolmen, 1996.

por ende la transformación en valores, está garantizada. Esta transformación, que es aprendizaje, es también, porque lo es en valores, capacitación y por tanto es o puede suponer, un despegue de aquello que consideramos discapacidad.

En nuestra propuesta experiencial, el desarrollo de las sesiones ha fijado por objetivos explícitos, la mejora, precisamente, de las dimensiones que veíamos al tratar la definición que hace la AAIDD sobre la discapacidad intelectual; en especial, las habilidades cognitivas, las interacciones sociales y el contexto. Las demás dimensiones se abordan más específicamente desde las entidades de carácter social a las que pertenecen cada uno de los participantes.

Desde la experiencia vivida y tomando como base teórica el constructo Vygotskiano de ZDP (Zona de Desarrollo Potencial) y de EAM (Experiencia de Aprendizaje Mediado), se ha ido produciendo el desarrollo de las capacidades que *a priori* eran definidas con la etiqueta de la discapacidad y con ello valores como: el respeto, la escucha activa, la reflexión y la re-capacitación, la bondad, la belleza, la razonabilidad, en resumen.

Como afirma Martha C. Nussbaum, crear capacidades es una cuestión de justicia social y en nuestro viaje, la justicia social es el máximo valor, por tanto, desarrollando razonabilidades estamos favoreciendo dimensiones que nos hacen más capaces de vivir y experimentar la vida mejor a todas las personas que participamos en este proyecto, vayamos con la apariencia (o la discapacidad) que vayamos.

Partiendo de aquella intuición kantiana de aprender a filosofar antes que aprender lo que otros escribieron de filosofía, cada sesión de Pensamiento Libre es –parafraseando al de Königsberg-, un aprendizaje en los valores antes que teorizar sobre los valores, aunque también se dé. Pero el peso de la dinámica es vivir o convivir para luego analizar, pensar, diseccionar el hecho a valorar o la idea o el juego.

Desde el inicio de cada sesión lo que importa (así entendemos los valores) se materializa: en el saludo inicial, en la apertura de cada participante, en la libre expresión, en el diálogo como herramienta y como *modus vivendi*, en la evaluación figuroanalógica. Pero también en el protagonismo de la Comunidad de Investigación formada por todas las personas implicadas en esta fascinante aventura del pensar sin límites, sin prisas.

Lipman plantea la disyuntiva entre las habilidades y los contenidos como trabajo hacia los valores: conceptos como tolerancia, consenso, escepticismo, se ponen sobre la mesa. Lo correcto –nos dice este autor– sería impulsar la educación en valores en contextos cooperativos y comunitarios, y eso es lo que tratamos de llevar a la práctica en nuestras sesiones; un contexto de diálogo permanente, no solo de respeto de lo formal sino de autocrítica y autocorrección. “El sistema educativo debe ofrecer a los estudiantes razones para esperar”²⁹; un reto que recogemos con fuerza desde la diversidad funcional.

En este sentido, dentro de la ética, el proyecto FpN parte de que una educación en valores no puede ser heterónoma sino autónoma. Lipman³⁰ nos dice:

Si queremos ciudadanos adultos que sean racionales respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación

²⁹ Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p.307.

³⁰ Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, p.336.

En ese camino, cada participante de Pensamiento Libre indaga la teoría axiológica en sus propias carnes, llegando luego, tras cada recurso de provocación dialógica a preguntas como: ¿Qué es lo importante para mí? ¿En qué coincido con mi compañera o compañero de diálogo como imprescindible para ser, para moverme en este mundo? ¿Todo vale? ¿Hay algo valioso para alguien e insignificante para otra persona? ¿Cuál es el criterio para poner en la balanza vital un concepto u otro?

Nuestro itinerario, como ya hemos señalado, nos ha llevado al campo más teórico y lo hemos aterrizado luego con recursos más plásticos y dinámicos. Nos hemos servido de los ejercicios de Brenifier y de Lipman para enriquecer el diálogo, clarificando conceptos y enriqueciéndolos con los aportes de cada participante, definiendo, poniendo ejemplos y contraejemplos, pero también con narraciones, viñetas, vídeos y fotos. Concretamente con el cuento “Medio pollito” de Antonio R. Almodóvar, el cuento de “La vieja en la botella de vinagre” de Fisher, viñetas (de El Roto, Forges y Quino), un repertorio de refranes populares, fotografías de Chema Madoz, un dilatado trabajo sobre los dilemas éticos, y los cortometrajes “Por cuatro esquinitas de nada” 2005, dirigido por Maite Calavia, inspirado en el cuento homónimo del francés Jérôme Ruillier, y “Mis zapatos 2012 realizado por el austríaco Nima Raooft”.

Exploramos recursos didácticos provenientes de distintos campos y de corrientes que mantienen un aire de familia con Filosofía para Niños, que es el eje pedagógico sobre el que se vertebra el Enfoque Pensamiento Libre. Con todos estos recursos elaboramos las preguntas filosóficas, y desde el esquema propuesto por Filosofía para Niños, investigamos los aspectos éticos propuestos por los y las participantes en base a las inquietudes e intereses generados. Los cuentos leídos de forma comunitaria son apropiados para ello: han dado pie de forma transversal a tratar las reglas del diálogo y del consenso. En cuanto a valores hemos dialogado sobre la

amistad, los aspectos comunitarios de nuestra vida; hemos jugado a elaborar una receta de la felicidad y a “cocinar” juntos aportando distintos ingredientes.

En otra sesión, tras el análisis entre ser y parecer con fondo de Chema Madoz, se derramó sobre la sala la incomodidad sufrida de las miradas ajenas, juzgando si se es o no “normal” o “igual”, incapaces (los supuestos capaces) de ir más allá de la apariencia. La discapacidad sale a flote desde el supuesto discapacitado y exige ser mirado como otro más, con los mismos derechos y oportunidades. El itinerario para encarnar los valores, para descubrirme como alguien valorable, es arduo pero interesante: ¿Qué puedo ofrecer al mundo cuando tradicionalmente he sido rechazado? ¿Qué lugar ocupo en la sociedad partiendo de la capacidad de razonar? ¿Se puede hacer un buen razonamiento desde la discapacidad intelectual? ¿Qué es la discapacidad intelectual?

Los refranes populares han resultado un acierto: nos enraízan en la cultura local (también universal) y marcan la pauta para situarnos en la sociedad, para profundizar en el currículum oculto que hemos ido asumiendo muchas veces de forma irreflexiva; la parte creativa viene cuando los recreamos y combinamos, nos los apropiamos tomando distancia para pensar de forma crítica.

Las viñetas al ser imágenes con un texto breve, alguna con una sola palabra, sintetizan ideas que nosotras desarrollamos, poniendo el acento allá donde nos lleve el momento, nuestro estado anímico o el conocimiento que tengamos individual (y colectivamente) del tema. Con ellas hemos trabajado temas -valores y contravalores- como el racismo, la igualdad, etc. Con los dilemas hemos tomado conciencia de nuestro proceso de desarrollo moral y nos hemos planteado preguntas tales como: ¿Tienes derecho a robar para comer? ¿Debemos ser amables con los demás? ¿Debes obedecer siempre a tus padres? ¿Debes decir todo lo que piensas? ¿Debes hacer siempre lo que quieres?

La aventura de pensar desde la diversidad funcional tiene el aliciente de un clima de aula propicio para andar a un ritmo diferente, respetando los momentos de cada cual, integrándonos todas y todos en un universo diferente al impuesto por una sociedad frenética, de prisas y de mensajes escuetos pisándose el uno al otro; es una oportunidad de pensar escuchando, mirándonos y cuidándonos.

La singularidad del Enfoque Pensamiento Libre

A lo largo del presente artículo nos hemos introducido en el territorio de la discapacidad y en su recorrido histórico; así como en el programa Filosofía para Niños cuya propuesta, que rompe con el supuesto de no reconocer a las infancias como sujetos de pensamiento de pleno derecho, encaja perfectamente en otro grupo de seres humanos históricamente condenados al mutismo: las personas con discapacidad intelectual.

El Enfoque Pensamiento Libre muestra y justifica que esta pionera propuesta educativa ofrece alternativas académicas, lúdicas, prácticas y propositivas que llevan al empoderamiento de este colectivo en riesgo, no solo de exclusión social, sino también cognitiva. Trabaja por la revalorización de la dignidad, por el reconocimiento del valor de las diferencias enriquecedoras y por el papel activo en sociedad de las personas adultas con discapacidad intelectual como seres pensantes.

Aunque, como hemos visto, este enfoque traslada el proyecto pedagógico de FpN al ámbito de las pcdi, tiene también características propias que lo definen, como es el gran peso del pensamiento cuidadoso dentro de los diálogos filosóficos en estos contextos inclusivos, la explícita importancia de la educación emocional a la que se le hace un espacio propio y la estructura en tres bloques (Pensamiento Crítico, Educación Emocional y

Educación en Valores) en los que el pensamiento creativo y cuidadoso son transversales. Además, parte de la fragilidad, del reconocimiento de nuestra común vulnerabilidad, de forma que todos somos, más que independientes, interdependientes y conecta con la razón cordial de la que nos habla Adela Cortina, en la que no solo está la lógica del mejor argumento, sino también las capacidades afectivas y morales, con esa razón arraigada en el corazón.

En base a una fundamentación teórica sólida y al bagaje práctico construido durante años, el Enfoque Pensamiento Libre fructifica en la elaboración de material didáctico propio, en múltiples publicaciones y en su extensión a lo largo de la geografía española. Continúa su recorrido en forma de red para empoderar a las pcdi, un colectivo muy necesitado de esa recuperación de la palabra y la autoestima, para poder encarar, como sujetos activos, su propio proceso de reivindicación de derechos como ciudadanos de primera, poder tomar sus propias decisiones y conquistar sus libertades. No es fácil el camino y es lento, deliberadamente lento; pero es posible. Y en estos momentos, en que para adquirir rigor no solo hay que mostrar sino también demostrar, trabaja con equipos universitarios de investigación de la Universidad de Granada en la elaboración de recursos de evaluación que validen sus logros, así como se presenta también como uno de los cursos de postgrado de la Universitat de València.

Todos como sociedad tenemos que plantearnos que no basta con empoderar a las pcdi. Hay que sensibilizar a la ciudadanía y la mejor forma de llevar a cabo esa sensibilización, es crear espacios de convivencia. Conocernos, perdernos el miedo y comprender que absolutamente todos tenemos algo que aportar. Nuestro reto es que la sociedad descubra el valor de las diferencias enriquecedoras.

“Pienso, luego existo”, decía Descartes. “Pienso, luego soy uno más” dice el Enfoque Pensamiento Libre, para remarcar que existo entre otros y en calidad de igual.

Bibliografía

Brenifier, O.: *Cuaderno de ejercicios filosóficos. 111 ejercicios de práctica filosófica*. Instituto de prácticas filosóficas.

Canimas Brugué, J.: “¿Discapacidad o diversidad funcional?” *Siglo Cero*, vol. 46 (2), nº 254, 2015, pp. 79-97.

Curso emagister de Inteligencia emocional: https://www.emagister.com/uploads_courses/Comunidad_Emagister_64862_64862.pdf (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Declaración Universal de los Derechos Humanos, Artículo 1, Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948, disponible on-line en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Etxeberría Mauleón, X; Sánchez Alcón, J.M.: “¿Por qué no me miras como una persona entre personas?” en Rezola, R. (Ed.) *Otra educación es posible*, Laertes, Barcelona, 2013, pp. 121-141.

Fisher, R.: *Cuentos para pensar*. Edic. Obelisco, 2007.

Goleman, D. *Inteligencia Emocional*, Kairós, Barcelona.1996.

Goleman, D. *La práctica de la inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona.

Lipman, M; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S.: *La Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

Lipman, M./Sharp, A.M.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1988.

Lipman, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro Editorial, Barcelona, 2016.

Matito Torrecillas, Rafael, *Discapacidad intelectual y desarrollo socioeducativo*, Fundación Vipren, Cadiz. 2004.

Maturana Romecín, Humberto: *El sentido de lo humano*, Ed. Dolmen., Santiago de Chile, 1996.

Mayer, J. y Salovey, P.: *¿Qué es la inteligencia emocional?*, Basic Books, New York, 1997.

Nussbaum, M.C.: *Crear capacidades*, Paidós, Barcelona, 2012.

Organización Mundial de la Salud (OMS), disponible on-line en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;sequence=1 (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Plena inclusión (Javier Tamarit): “La discapacidad intelectual”, disponible on-line en: <https://youtu.be/v0HOKmDYbiU> (último acceso 14 de diciembre de 2021).

Sánchez Alcón, J.M.: *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*, Pirámide, Madrid, 2011.

Sánchez Alcón, José María: *Proyecto pensamiento libre. Creación de escuelas de diálogo entre ciudadanos con y sin discapacidad intelectual*, inédito.

Sátiro, A.: “Evaluación figuroanalógica. Una propuesta ética y creativa”. *Revista Aula*, 128, 2004.

Vygotski, Lev Semiónovich: *Obras escogidas, Volumen III, Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (1931)*, Ed. Aprendizaje Visor.

UNESCO: “La educación encierra un tesoro”, disponible on-line en https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/203443/000001c_Pub_UE_Informe_Delors_Compendio_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y (último acceso 14 de diciembre de 2021)

Velarde Lizama, Valentina: “Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico”, en *Revista Empresa y Humanismo*, Vol. XV, Nº1, 2012, pp. 115-136.

Verdugo Alonso, M.A.; Schalok, R.L.: “Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual”, *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 4, 236, 2010, p. 7-21

Web: <https://niaia.es/> (ultimo acceso 14 de diciembre de 2021)

UN ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS FILOSÓFICAS EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

AN APPROACH TO PHILOSOPHICAL PRACTICES IN THE INDIGENOUS COMMUNITIES

CARLOS ALBERTO RODRÍGUEZ ZEPEDA
Universidad Nacional Autónoma de México
carlos.rodriquez.zepeda@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5898-0433

RECIBIDO: 23 DE DICIEMBRE DE 2021

ACEPTADO: 5 DE MARZO DE 2022

Resumen: En el siguiente trabajo, se pretende realizar un acercamiento a la noción de prácticas filosóficas dentro de las comunidades indígenas. Desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, se analizan las condiciones de la filosofía indígena y se proponen cuatro categorías para abordar su estudio: a) Pensamiento simbólico, contradictorio y filial; b) Pensamiento antropomórfico, c) Pensamiento basado en una ontología relacional y d) La racionalidad experiencial. La intención de estas categorías es encontrar elementos ontológicos generales y que sirvan de marco para comprender mejor como las prácticas comunitarias, especialmente el diálogo comunitario y las prácticas medicinales, se pueden considerar como prácticas filosóficas que asumen generalidades de un pensamiento filosófico.

Palabras clave: ontología relacional, prácticas filosóficas, comunidad indígena.

Abstract: In the following paper, an approach to the notion of philosophical practices within indigenous communities is intended. From an interdisciplinary and intercultural approach, the conditions of indigenous philosophy are analyzed and four categories are proposed to approach its study: a) Symbolic, contradictory and filial thought, b) Anthropomorphic thought, c) Thought based on a relational ontology, and d) Experiential rationality. The intention of these categories is to find general ontological elements that serve as a framework to

better understand how community practices, especially community dialogue and medicinal practices, can be considered as philosophical practices that assume generalities of philosophical thought.

Keywords: relational ontology, philosophical practices, Indigen communities.

Introducción

Para introducirse en el pensamiento milenario de las comunidades originarias de América Latina, la filosofía ha recurrido a la interdisciplina para ahondar en los aspectos más complejos de sus constituciones epistemológicas. Los aportes de Miguel León Portilla, Alfredo López Austin, José María Arguedas, Rodolfo Kuch, algunos otros antropólogos, filósofos y sociólogos han ayudado a discernir el pensamiento indígena americano. Hoy en día, estos aportes y búsquedas han desembocado en una serie de tendencias teóricas y movimientos sociales denominados epistemologías del sur¹ y movimiento decolonial². Estos buscan la reivindicación epistemológica de los saberes de los pueblos indígenas.

Una de sus particularidades es que esta filosofía no tiene como centro la escritura: sus manifestaciones se dan a partir de las actividades que constituyen la vida cotidiana de sus participantes. Al no tener documentos suficientes para comprender sus fundamentos ontológicos, es necesario revisar sus prácticas culturales. Una vez realizado ese análisis, es necesario realizar una abstracción para poder encontrar lo filosófico de sus conceptos. Desde esta perspectiva, se puede entrever que el estudio de las prácticas filosóficas en las comunidades indígenas requiere una metodología inductiva.

¹ Cfr. Santos, B. (2019): *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*, Editorial Trotta, Madrid.

² Cfr. Dussel, E. (1973): *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Siglo veintiuno, Buenos Aires.

Para este trabajo, se tomarán, como representantes del pensamiento indígena, algunos aportes de la filosofía náhuatl, de la filosofía andina y de la filosofía maya porque son los pensamientos que tienen una expansión geográfica más amplia y que han sido estudiados con más minuciosidad. Sin embargo, es necesario recalcar que la cantidad de filosofías indígenas es tal que sería imposible agotar en un solo documento un acercamiento a las prácticas filosóficas.

El pensamiento de las comunidades indígenas

Los estudios antropológicos en América Latina tienen aproximadamente dos siglos. La mayoría de los investigadores extranjeros han aportado categorías conceptuales que permiten distinguir trazos generales de su conformación. Estos acercamientos teóricos han revelado un pensamiento complejo simbólico que rompe con la formalidad del pensamiento lógico y estructurado inherente a los grandes sistemas filosóficos europeos. A partir de las primeras distinciones en este campo³, los estudiosos determinaron que había una clara diferencia entre el pensamiento moderno y el primitivo. Sus clasificaciones resultan fallidas porque invitan a suponer que esta división es jerárquica; y hacen del pensamiento “primitivo” una realidad al moderno.

Respecto a esta distinción⁴ entre una racionalidad civilizada y otra primitiva, se configuró la valoración del pensamiento de las comunidades originarias.

Hay quienes aseguran que estos pueblos no tienen filosofía, ya que se considera que su racionalidad no está integrada por una lógica convencional. No obstante, estas comunidades presentan

³ Cfr. Levi Strauss, C. (2002): *Mitológicas I, lo crudo y lo cocido*, Fondo de cultura económica, México DF.

⁴ Cfr. Levi Brhul, L. (1985): *El alma primitiva*, Editorial Península, Madrid.

conceptos, estructuras de pensamientos, arquetipos, alegorías y condiciones del lenguaje que determinan una comprensión sustancial de la realidad y impregnada en todas sus acciones.

No podemos dejar de mencionar que las filosofías indígenas han sido minimizadas o invisibilizadas. Esta condición se mantiene un en las prácticas filosóficas reflejando todos los prejuicios que se construyeron a partir de la colonización de América. Así lo considera Joseph Esterman cuando afirma lo siguiente:

Se ignora por completo la rica actividad filosófica precolonial, simplemente por la idea preconcebida de que la filosofía como tal fuera de raigambre griega, plasmada en textos y divulgada por especialistas llamados “filósofos”. Esta historia olvidada continúa durante la Colonia y gran parte de la vida republicana, en el sentido de la clandestinización o invisibilización de un pensamiento indígena propio. Éste se desarrollaba paralelamente a la “filosofía oficial”, enseñada en los seminarios católicos y las universidades, y divulgada a través de libros, revistas y simposios, como fiel reflejo del mundo académico europeo. A lo largo de casi quinientos años, los dos universos filosóficos paralelos prácticamente no tomaban nota del otro, aunque los/as intelectuales indígenas fueron obligados/asa hacerse suya la filosofía del “otro” o la “otra filosofía”, es decir, la filosofía europea importada⁵

La antropología y la filosofía ha ido evolucionando sus categorías para el estudio de estas filosofías. Sin embargo, estas circunstancias se pueden convertir en un obstáculo epistemológico para poder estudiar las prácticas filosóficas.

Mario Mejía Huaman sintetiza las diferencias entre ciertas concepciones traídas por los españoles y la filosofía andina en el

⁵ Esterman. J. (2016): “Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano”, *Faia*. vol 5/25-26, p. 2. Disponible online en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5618994.pdf>, último acceso 1 de marzo de 2022.

cuadro que tenemos abajo⁶. Si bien este acercamiento puede ser revisado críticamente, nos ayuda a comprender cómo se materializan las nociones filosóficas en la vida cotidiana.

Concepción de los conquistadores	Concepción de los andinos
Dimensión religiosa	
Se admite la existencia de un solo Dios	Se admite la existencia de dioses mayores y menores Se reconoce como dioses supremos a: <i>Mamapacha</i> (la madre naturaleza), al <i>Inti</i> (el Sol), <i>Pachakamaq</i> (el creador del espacio, el tiempo y la naturaleza) y/o <i>Wiraqocha</i> (Dios supremo).
El bien y del mal son principios que tienen existencia real	El bien y del mal son principios que tienen existencia real Solamente existe el bien o lo bueno (<i>allin</i>). No existe como ente real lo malo
Dimensión cosmológica	
El universo se encuentra bajo el principio en caos	El universo se encuentra bajo el principio en orden
El mundo es un “valle de lágrimas”	Los andinos tienen una visión estética del mundo
Dimensión antropológica	
Se afirma la aparición del hombre sobre la tierra por la creación de una sola pareja en un espacio edénico	<i>Wiraqocha</i> crea varias parejas y los envía a poblar las distintas zonas de los Andes
Se asume la pérdida del estado edénico por desobediencia	En los Andes, el hombre se esfuerza por la conservación de la armonía en las relaciones hombres-naturaleza.
El trabajo del varón, el alumbramiento y la dependencia de la mujer son tomados como castigos	El trabajo del varón y el alumbramiento de la mujer son la expresión más alta de júbilo

⁶ Cfr. Huaman, Mejia. M (2005): *Hacia una filosofía andina. Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento*, autoedición.

Dimensión social	
Concepción individualista del ser humano	Concepción colectivista del ser humano

Desde este acercamiento del Doctor Mejía Huaman, podemos reconocer como el ámbito filosófico religioso permea en las concepciones más elementales de la vida humana.

Dicho lo anterior, se puede vislumbrar que uno de los primeros obstáculos que aparecen es la revisión filosófica que se ha construido alrededor de las filosofías indígenas. Este es un problema de carácter epistemológico. En segundo lugar, se afirma, como apunta el doctor Mejía Huaman, que la filosofía puede observarse en las concepciones más elementales se encuentran las nociones filosóficas integradas a sus prácticas

Ahora bien, para acercar estas filosofías a la práctica filosófica, se recupera la noción de Gabriel Arnáiz. Este autor propone una definición que puede ser útil para la orientación a la que queremos dirigir este trabajo. Arnáiz afirma lo siguiente:

Si hubiera que proporcionar una descripción somera e inclusiva de las prácticas filosóficas, podríamos decir que con este término se hace referencia a un «conjunto variado de perspectivas y métodos filosóficos dirigidos a la práctica que encuentran su aplicación en las múltiples dimensiones del mundo contemporáneo (educación, trabajo, vida privada, tiempo libre, etc.) y más en general en la vida de todos los días. Se trata de una serie de actividades socio-culturales que (...), bajo una aparente heterogeneidad de objetivos y de procedimientos, revelan una concepción fundamentalmente operativa del ejercicio filosófico, con valor amplio, popular, plenamente autónomo y contextualizado y con un uso público de la reflexión crítica (...) tendente a promoverla y/o a reivindicarla en el ámbito de la existencia privada⁷

⁷ Arnáiz, G. (2007) “El estado de la cuestión, El giro práctico de la filosofía”, *Diálogo Filosófico*, 68, p. 177.

A partir de este acercamiento, se puede decir que las prácticas filosóficas pueden tener dos ejes:

A) una práctica reflexiva.

B) una práctica activa.

En el caso de la primera, se pueden utilizar los diferentes métodos filosóficos que permitan ahondar en multitud de temas que puedan ser prioritarios para un individuo o un grupo. En el caso de la segunda, los conceptos se experimentan para poder comprenderlos. Para entener mejor esto, pongamos un ejemplo. En el caso de la filosofía estoica, se puede comprender el concepto de *ataraxia*; no obstante, una cosa es poder definirlo racionalmente y otra cosa es practicarlo. Desde esta distinción, también se puede delimitar que las prácticas filosóficas, aún dentro de la propia tradición europea helenístico-romana, pueden asumirse colectivamente (como es el caso de la mayéutica socrática) o individualmente (como el mismo caso de la práctica de la *ataraxia*). Al respecto de la dimensión colectiva, David Sumiacher propone la diferencia entre enseñar filosofía y a filosofar, lo cual es necesario para entender mejor su propósito:

La práctica filosófica es un intento para acercarse, no a enseñar filosofía, sino a filosofar con el otro. Entonces, la práctica filosófica tiene un principio y no es solamente que se puede hacer filosofía con las personas que no son de las academias, sino que lo que se va a hacer con ellos es una construcción colectiva, un trabajo mancomunado de reflexión e intersubjetividad, un quehacer que se alimenta de ambas partes⁸

Esta distinción entre prácticas reflexivas y prácticas activas es útil para acercarse a las prácticas filosóficas. En referencia a las

⁸ Sumiacher, D. (2019): “Actos, procesos, pensamiento y acción en la práctica filosófica” en Ruiz Rincón, D. (coord.): *Voces para la filosofía, diálogos de la academia filosófica contemporánea*, Universidad autónoma de Chiapas, Chiapas, pp. 129-130.

prácticas activas, podemos agregarle el adjetivo de sapienciales. En su interior, se encuentra asimilada una visión de mundo y una cosmo-praxis con la que se practica una sabiduría relacionada con la tierra, es decir, una práctica que permite mantener la tierra en ciertas condiciones para seguir habitándolo.

Ciñéndonos a la noción anterior, podemos inferir que todas aquellas prácticas que estén relacionadas con el cuidado de la tierra serán prácticas filosóficas. Esta idea de una práctica filosófica sapiencial retoma el concepto de ecosofía propuesto por Estermann, quien ve estas prácticas relacionadas con una forma de vida que pone en duda algunas de las concepciones esenciales como naturaleza, occidentismo, antropocentrismo. Estermann lo describe con las siguientes palabras.

Por lo tanto, considero que la filosofía andina no es solamente un asunto etno-folclórico, ni netamente histórico, sino una necesidad epistemológica para poder “develar” los puntos ciegos de una tradición enclaustrada en un solipsismo civilizatorio, fuera éste llamado “eurocentrismo”, “occidentocentrismo” o “helenocentrismo”. El tema de la alteridad (u “otredad”), planteado por el filósofo judío lituano “marginado” respecto al mainstream occidental, Emmanuel Lévinas, y recuperado por la analéctica de la Filosofía de la Liberación latinoamericana, me parece fundamental a la hora de tocar el tema de la Naturaleza. Y esto sería ya una ampliación del tema de la alteridad desde las tradiciones indígenas, saliendo del andro- y antropocentrismo todavía vigentes en Lévinas y parte de la filosofía liberacionista, incluyendo en las reflexiones también al otro y la otra no-humanos, es decir, la alteridad ecosófica⁹

Esta ecosofía es semejante al concepto que propone Hadot en su libro de ejercicios espirituales y filosofía antigua, quien revisa una serie de prácticas orientadas al autoconocimiento a la búsqueda de

⁹ Esterman. J. (2016): “Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano”, *op.cit.*, p. 2.

sabiduría y al cuidado de la paz interior, entre otros fines¹⁰. En la antigüedad helenística, los filósofos hacían una serie de prácticas orientadas al fortalecimiento de la voluntad, al cuidado del sí mismo, a la búsqueda de la pureza y de la sabiduría. Considerados como ejercicios filosóficos, estas prácticas filosóficas están presentes en las comunidades originarias. Faltaría un estudio más amplio para hacer un análisis comparativo entre las prácticas helenísticas y las practicas activas en las comunidades originarias. Uno de los problemas para nuestro estudio es que estas prácticas se aprenden en la experiencia y las comunidades originarias no acostumbran a tener un acervo de textos de sus costumbres. Sin embargo, se pueden rastrear algunas de estas prácticas en sus ritos más conocidos y en algunas consideraciones cotidianas. Como hemos indicado, los grupos indígenas de América son heterogéneos. No obstante, presentan algunas similitudes en sus trazos categoriales y conceptuales.

Características del pensamiento filosófico de los pueblos originarios

Hemos dicho que el pensamiento de los pueblos originarios es divergente con respecto del pensamiento eurocéntrico. Describiremos brevemente algunas de estas características ontológicas para comprender, desde ahí, el fundamento intelectual en el campo de la práctica filosófica.

Antes de pasar a la descripción, es necesario recalcar que estos pensamientos son, en su mayoría, pensamientos comunitarios¹¹. Los saberes de estos pueblos se transmiten desde la práctica

¹⁰ Cfr. Hadot, P. (2006): *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Editorial Siruela, Madrid.

¹¹ Cfr. Lenkersdorf, C. (2005): *Filosofar en clave tojolabal*, Plaza&Valdés, México DF.

empírica y a través de la oralidad. La razón de esto se encuentra en cómo conciben su sociedad. El nosotros se vuelve prioritario frente a una individualidad que busca el desarrollo propio. El nosotros compromete e involucra a toda la comunidad. Así lo piensa Lenkersdorf cuando observó la importancia del nosotros en una comunidad tojolabal

Dado que el nosotros impera sobre la individualidad, la noción de autor queda en entredicho en este pensamiento. El filosofar y la búsqueda de sabiduría son prácticas comunitarias que han sido transmitidas de generación en generación y se mantienen en vivas a través del colectivo.

Una vez aclarada esta característica del filosofar comunitario, pasaremos a describir algunas características del pensamiento de las comunidades originarias de América. Sería un error decir que estas características son las más importantes y las únicas que se presentan. Se proponen como una forma de acercamiento para comprender desde donde parten las prácticas filosóficas y cuáles son los principios de esta racionalidad que generan la operación de los ejercicios filosóficos.

Proponemos cuatro características

- A) Pensamiento simbólico, contradictorio y filial.
- B) Pensamiento antropomórfico.
- C) Pensamiento basado en una ontología relacional.
- D) La racionalidad experiencial.

Primera característica: pensamiento simbólico, contradictorio y filial

Tal vez, el rasgo más significativo y, a la vez, más problemático de pensamiento de las comunidades indígenas sea que, en general, no asume el principio lógico de no contradicción. Este principio declara que una cosa no puede ser y no ser al mismo tiempo. Asume que los seres se encuentran constituidos de manera

diferenciada y que pueden ser distinguibles conceptualmente. Bajo esta lógica, una cosa no puede ser otra. En cambio, el pensamiento indígena concibe que una cosa pueda ser otra. Este rasgo de su pensamiento hace que los seres puedan asumirse como otra cosa. Las montañas son, al mismo tiempo, un lugar geográfico y un pariente, por ejemplo, un abuelo que protege a la comunidad.

Uno de los rasgos distintivos de nuestro pensamiento, como lo ha observado Phillip Descolá, consiste en que las comunidades indígenas desarrollan relaciones de parentesco con los seres que no son considerados humanos¹².

Al aceptar la contradicción, se desarrollan redes de sentido que contienen conceptos semejantes. Esto permite el despliegue de un pensamiento simbólico que presenta ambigüedades y que, al mismo tiempo, opera desde una semejanza semántica metafórica. La realidad así presenta diferentes sustratos de significación. En todos y cada uno de ellos, podemos apreciar la relación conceptual que está acompañada de la relación afectiva. En este sentido, podemos afirmar que los conceptos se sienten y se tienen que experimentar. Para estas comunidades, el pensamiento tiene una profunda raíz empírica que desemboca en un pensamiento simbólico.

Segunda característica: pensamiento antropomórfico

El ámbito de lo humano permea toda la realidad. Su idea de lo humano es semejante al concepto de persona que asume el valor de la dignidad. Todos los seres presentan el mismo valor porque se concibe que todos los seres poseen algo humano. A diferencia del antropocentrismo europeo que empieza con la famosa sentencia de Protágoras de que el ser humano es la medida de todas las cosas, elevando al ser humano por encima de los demás seres y de la

¹² Cfr. Descola, P. (2001): *Naturaleza y sociedad, perspectivas antropológicas*, Siglo veintiuno, Buenos Aires.

naturaleza, en las comunidades indígenas esta condición de que todo tiene algo humano estrecha su relación con todo lo que le rodea, implicando que jamás ha estado de todos los seres que existen, los que se ven y los que no se ven. El ser humano se encuentra integrado en medio de todos los seres. Existe lo que Estermann define como una deficiencia ontológica donde todos los seres son porque se complementan¹³.

En su contexto, esta característica antropomórfica es el punto de origen para establecer relaciones de parentesco. Si todo lo que existe presenta algo humano, tiene que ser tratado de la misma manera. He aquí también el principio ontológico de numerosos ritos que pueden comprenderse como formas protocolarias para establecer relaciones de amistad o relaciones políticas con los demás seres¹⁴.

Tercera característica: pensamiento que sostiene una ontología relacional

Al comprender que todos los seres se necesitan para seguir existiendo, se despliega el diálogo y el intercambio como cualidades en las relaciones ontológicas. El diálogo se extiende más allá de lo humano. Según Arturo Escobar, la ontología relacional se diferencia de una metafísica en que trata de establecer distinciones metafísicas en los seres para definirlos. Una ontología relacional entiende el conjunto de los seres en sus propios devenires y ciclos cósmicos y permite la existencia del conjunto. Si no se asume, por ejemplo, que el ser humano está implicado en los ciclos de la tierra porque de eso depende su supervivencia, entonces no se abrirán

¹³ Cfr. Esterman, J. (2009): *Filosofía andina, sabiduría indígena para un mundo nuevo*, Instituto superior Ecuménico Andino de Teología, La Paz.

¹⁴ Cfr. Viveiros de Castro, E. (2010): *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*, Katz, Madrid.

consideraciones sobre el territorio del que se alimenta y en el que vive.

La complementariedad propone relaciones necesarias de flujos y dinámicas de lo vivo. Bajo esta misma idea, la necesidad hace que los seres se distribuyan y encuentren su complemento en los intercambios y en los acuerdos que se realizan con los otros.

Cuarta característica: la racionalidad experiencial

Tanto en el pensamiento náhuatl como en el andino, la experiencia constituye la prioridad en el entendimiento. Sin la experiencia, no puede encontrarse sentido al conocimiento¹⁵. Sin embargo, hay que advertir que la experiencia se comprende también desde una amplitud poco convencional. Podemos esbozar el cuerpo como una serie de anudaciones. El territorio donde los elementos de la naturaleza se entrelazan y se implican en la existencia humana. Un concepto común también en estas dos tradiciones de pensamiento es el de concebir el corazón como el centro del entendimiento. Así lo expresa un cantar mexicano:

Hablo con mi corazón
¿Dónde tomaré bellas, fragantes flores?
¿A quién se lo preguntaré?
¿tal vez se lo pregunto al colibrí precioso,
al colibrí color de jade?
¿Acaso he de preguntarle a la mariposa de color de ave zacuan?
Porque de ellos es el saber,
conocen dónde brotan las bellas,
las fragantes flores¹⁶

¹⁵ Cfr. Polia, M. - Alva, W, - Chavez, F, Hurtado, L. (2000): *Shaman, la búsqueda*, UNESCO, Madrid.

¹⁶ Cfr. León Portilla, M. (2011): *Cantares mexicanos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF. p. 13.

La racionalidad experiencial es inductiva, empieza desde una particular experiencia para, posteriormente, conformar conceptos simbólicos abstractos. Estos conceptos no se conciben separados, mantienen relaciones de sentido con otros por medio de la semejanza.

Con estas consideraciones, podemos concluir que el pensamiento de las comunidades originarias es complejo en la medida que la dimensión simbólica y la contradicción funcionan como base para comprender el mundo. La contradicción es funcional desde la semejanza analógica. Una cosa es otra en la medida que se parecen y actúan en un momento dado como semejantes. La realidad, entonces, es un acontecer donde los seres varían de acuerdo a como se experimentan. A partir de esta lógica, el conocimiento se enraíza en la experiencia.

Prácticas del filosofar en las comunidades originarias. Los ámbitos de la práctica filosófica: el diálogo comunitario y la medicina tradicional

Podemos apreciar dos grandes prácticas del filosofar en las comunidades originarias. Por un lado, sus prácticas de diálogo. A través de escucharse y dialogar, las comunidades originarias determinan su comprensión de la realidad y encuentran resoluciones a sus problemas. Podríamos pensar que esta práctica se parece a un ejercicio democrático, sin embargo, existe una diferencia: en el caso de las comunidades originarias, el poder de las resoluciones incluye al todo, es decir, se tiene que estar en cordialidad con la tierra, con el agua, con las nubes etc. Este diálogo se extiende a toda la comunidad: más allá de los semejantes humanos, se extiende a todos los semejantes que forman parte del territorio. El diálogo se hace también con la tierra, con las

montañas, con los lagos, con los ríos, con las nubes. Todos participan activamente de la conformación comunitaria. Carlos Lenkersdorf propone el concepto de cosmoaudición para referirse al diálogo del que participa activamente el ser humano con los demás entes que existen en el universo¹⁷. A través de una escucha abierta que compromete atender al otro y dimensionar su participación,

la cosmoaudición, implica pues una forma de interpretar y vivenciar el mundo desde una posición esencialmente abierta hacia lo que los demás y lo demás tienen para decirnos, ésta actitud de apertura es el principio de un diálogo especial con la totalidad de los seres y los entes, donde todos formamos parte de una gran estructura de que nos hace iguales en “y con” el todo independientemente de que realicemos diferentes funciones sociales o naturales¹⁸

El diálogo es una de las prácticas filosóficas que con mayor frecuencia se pueden observar en las comunidades. El diálogo se hace con el corazón abierto para poder encontrar caminos, respuestas y soluciones a la contingencia cotidiana. Dialogar requiere participar, aportar, complementar, pero también comprender al otro desde su contingencia y afectividad.

El corazón tiene que estar abierto, es decir, libre de prejuicios, críticas. La escucha permite participar del ser de los otros. La comunicación se vuelve esencial para comprender el lugar y la disposición que se tiene en el entorno.

No podríamos decir que todas las comunidades originarias tienen prácticas semejantes; sin embargo, se presentan algunas similitudes. La idea de que la comunidad es el inicio del horizonte

¹⁷ Cfr. Lenkersdorf, C. (2005): *Filosofar en clave tojolabal*, op.cit.

¹⁸ Cfr. Anguiano, O (s/f): “Sobre la idea de “cosmoaudición en Aprender a escuchar de Carlos Lenkersdorf”, disponible online en https://www.academia.edu/17537726/Sobre_al_idea_de_cosmoaudici%C3%B3n_en_Aprender_a_escuchar_de_Carlos_Lenkersdorf, último acceso 1 de marzo de 2022.

de comprensión. Las prácticas filosóficas se proponen desde el nosotros y, en la mayoría de las comunidades originarias, ese nosotros se extiende más allá de la comunidad humana; los otros seres de la realidad cotidiana participan en el diálogo; incluso los muertos pueden llegar a participar, si su consejo es necesario y preciso.

Prácticas de medicina y prácticas comunitarias

El otro ámbito donde podemos encontrar prácticas del filosofar es en su medicina. Es necesario hacer una precisión con respecto a este término. La medicina no es un saber semejante a lo que se entiende en Occidente: estaría más cercana a los ejercicios de autoconocimiento, búsqueda de sabiduría, purificación, fortalecimiento de la voluntad. La medicina parece ser una condición ontológica de todos los seres relacionados con la fuerza y el equilibrio.

El cuidado de la salud deriva de diferentes saberes medicinales que se han cultivado en estas comunidades originarias. Análogamente a ello, podemos encontrar que son contemplados todos los aspectos que la medicina moderna supone. El cuidado del cuerpo, de la mente y, especialmente, de la psique tendría su comparativo con el cuidado del corazón para estos pueblos.

Si la salud depende de las relaciones que el ser humano establece con los demás seres del medio que les rodea, se puede inferir que, para estar sano, se necesita mantener buenas relaciones. Desde esta concepción, la salud tendría que ser concebida como una cualidad ontológica derivada de la relacionalidad. Siendo consecuente con este razonamiento, podemos decir que, para mantener relaciones de equilibrio y salud, es necesario un conocimiento profundo con el medio y un profundo conocimiento de uno mismo. La dimensión

de la salud implica un proceso de autoconocimiento tanto mental como corporal.

Este proceso es dirigido por una persona que tiene conocimientos y acompaña a la comunidad desde sus saberes. En algunas ocasiones, este acompañamiento lo realizan los curanderos que tienen diversas funciones sociales, entre ellas cuidar de la salud tanto de los humanos como de los animales, mantener una buena relación con el resto de las fuerzas de la naturaleza y seres del cosmos. Cuando es necesario ampliar la conciencia, se recurre a ciertas prácticas que incluyen la ingesta de ciertas plantas psicotrópicas; sin embargo, estas prácticas no son las únicas. Se han explorado poco otras técnicas que tienen la misma finalidad y que amplían la percepción por otros métodos, por ejemplo, el ayuno, el baño en el agua fría, la prohibición de ciertos alimentos y el trabajo.

Estas últimas son las que ahora comentaremos. Así como se reconoce en las culturas orientales el desarrollo de ciertas prácticas filosóficas que incluyen el ejercicio de cierto poder sobre el cuerpo, aparecen también en las culturas originarias prácticas cotidianas que ahondan en el cuidado del sí mismo a partir del autoconocimiento. Todos con la finalidad no solo de desarrollar un trabajo sobre sí mismo a partir de una técnica de sí¹⁹ sino también en la amplitud, equilibrio y continuidad de la vida como valor prioritario.

Para recuperar la fuerza y el equilibrio, se recurre al curandero. Éste cumple diversas funciones y propone prácticas para encontrar la salud al mismo tiempo que se transita por procesos de autoconocimiento.

El autoconocimiento se da a partir de la medicación con todos los seres. En ese sentido, conforma un autoconocimiento que proviene de una ontología relacional.

¹⁹ Cfr. Foucault, M. (2008): *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, Barcelona.

No se puede dar el autoconocimiento si no es por la mediación y la co-participación de los demás seres en los que se encuentra una contingencia complementaria.

Así como en las culturas de oriente se encuentran tradiciones místicas relacionadas íntimamente con la filosofía, en América, se pueden rastrear algunas de estas tradiciones que se mantienen vivas y escondidas entre la población.

Podemos distinguir las siguientes prácticas de medicina tradicional²⁰ semejantes a las prácticas filosóficas:

- A) Prácticas de ascetismo
- B) Prácticas de reequilibrio de la fuerza vital
- C) Prácticas de limpieza espiritual.
- D) Prácticas de reciprocidad
- E) Prácticas de reconciliación con las entidades de la naturaleza
- F) Prácticas de respiración
- G) Prácticas de alimentación

En todas estas prácticas, está implicado el cuidado de la salud, la purificación, la búsqueda de pureza y sabiduría.

Como ya hemos indicado, faltaría profundizar aún más en estas comunidades para explorar y rastrear de qué otras formas podemos considerar que se ejercen las prácticas filosóficas. No obstante, este acercamiento nos da una idea de la profundidad del pensamiento originario americano.

A pesar de ello, también podemos considerar que existen rasgos no tan definidos de prácticas filosóficas en algunas prácticas comunitarias. Como las siguientes:

- A) Prácticas de producción comunitaria, donde se puede apreciar la búsqueda del equilibrio en la carga de trabajo comunitaria.

²⁰ Cfr. Orellana, A.- Achig, D. - Angulo A. - Barrera G. - Brito L. -Mosquera L. (2020): *Sabiduría ancestral andina y uso de plantas medicinales*, Universidad de Cuenca, Cuenca.

B) Prácticas de celebración, como los ritos de las festividades más importantes.

Al considerar que, en todas ellas, se ejercita la búsqueda de la purificación, la sabiduría, el fortalecimiento de la voluntad y el cuidado de las relaciones sociales con el cosmos, podemos decir que, en un mayor o menor grado, existen prácticas filosóficas. Aún falta mucho trabajo por desarrollar en torno a las prácticas filosóficas en estas comunidades, a pesar de ello, este acercamiento puede darnos algunas intuiciones sobre el camino a seguir.

Referencias

Anguiano, O (s/f): “Sobre la idea de “cosmoaudición en Aprender a escuchar de Carlos Lenkersdorf”, disponible online en https://www.academia.edu/17537726/Sobre_al_idea_de_cosmoaudici%C3%B3n_en_Aprender_a_escuchar_de_Carlos_Lenkersdorf, último acceso 1 de marzo de 2022.

Arnaiz, G. (2007) “El estado de la cuestión, El giro práctico de la filosofía”, *Diálogo Filosófico*, 68, p. 170-206

Dussel, E. (1973): *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Siglo veintiuno, Buenos Aires.

Descola, P. (2001): *Naturaleza y sociedad, perspectivas antropológicas*, Siglo veintiuno, Buenos Aires.

Escobar, A. (2016): “Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur”, *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11/1, pp. 11-32. No aparece citado en el texto.

Esterman, J. (2009): *Filosofía andina, sabiduría indígena para un mundo nuevo*, Instituto superior Ecuaménico Andino de Teología, La Paz.

Esterman. J. (2016): “Las filosofías indígenas y el pensamiento afroamericano”, *Faia*. vol 5/25-26. Disponible online en

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5618994.pdf>, último acceso 1 de marzo de 2022.

Foucault, M. (2008): *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Paidós, Barcelona.

Hadot, P. (2006): *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Editorial Siruela, Madrid.

Huaman, Mejia. M (2005): *Hacia una filosofía andina. Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento*, autoedición.

Lenkersdorf, C. (2005): *Filosofar en clave tojolabal*, Plaza&Valdés, México DF.

León Portilla, M. (2011): *Cantares mexicanos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México DF.

Levi Strauss, C. (2002): *Mitológicas I, lo crudo y lo cocido*, Fondo de cultura económica, México DF.

Levi Brhul, L. (1985): *El alma primitiva*, Editorial Península, Madrid.

Orellana, A.- Achig, D. - Angulo A. - Barrera G. - Brito L. - Mosquera L. (2020): *Sabiduría ancestral andina y uso de plantas medicinales*, Universidad de Cuenca, Cuenca.

Polia, M. - Alva, W, - Chavez, F, Hurtado, L. (2000): *Shaman, la búsqueda*, UNESCO, Madrid.

Ruiz Rincón, D. (2019): *Voces para la filosofía, diálogos de la academia filosófica contemporánea*, Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas.

Santos, B. (2019): *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*, Editorial Trotta, Madrid.

Sumiacher, D. (2019): “Actos, procesos, pensamiento y acción en la práctica filosófica” en Ruiz Rincón, D. (coord.): *Voces para la filosofía, diálogos de la academia filosófica contemporánea*, Universidad autónoma de Chiapas, Chiapas, pp. 129-149.

Viveiros de Castro, E. (2010): *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*, Katz, Madrid.

DECLARACIÓN ÉTICA SOBRE PUBLICACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS DE LA REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA HASER

1. INTRODUCCIÓN.

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* se articula de acuerdo a una serie de principios éticos y deberes fundamentales que conciernen al autor, el comité editorial, los autores y los referees. Asimismo, posee un procedimiento público para recibir y gestionar quejas.

Por último, los principios que determinan la evaluación de los artículos son difundidos tanto en su página web como en el contenido de la revista con el fin de promocionar la transparencia de la publicación.

Los principios éticos generales son los siguientes: transparencia, libertad de expresión, confidencialidad, respeto a la diversidad, obligación de declaración de conflictos de intereses y lucha contra el plagio y el autoplagio.

2. PRINCIPIOS ÉTICOS GENERALES Y BÁSICOS.

TRANSPARENCIA

Se editará en la edición en papel y la digital de la revista de todos los procesos inherentes a la misma y que respeten el principio de confidencialidad. Concretamente, implicará la publicación de la guía de evaluación de artículos facilitada a los referees, el procedimiento para la recepción y gestión de quejas y la declaración ética y de buenas prácticas.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Los autores son libres de expresar su propia opinión siempre y cuando no lesiones el resto de principios de esta declaración, se

encuentren fundamentadas en los criterios académicos y posean el rigor científico oportuno.

Este principio se convierte en libertad de decisión para los referees y comités de la revista siempre y cuando cumplan los mismos requisitos de rigor académico y fundamentación argumental.

CONFIDENCIALIDAD

La revista se compromete a mantener la confidencialidad de los autores para asegurar un proceso de evaluación a doble ciego. Asimismo, este principio será básico en el caso de interposición de quejas o de desvelamiento de plagio o autoplagio hasta que no se haya obtenido un dictamen oficial del caso.

Este principio habrá de respetarse por los autores en los artículos que impliquen estudios experimentales con humanos u otra circunstancia que obligue la aparición de este principio ético.

LUCHA CONTRA EL PLAGIO Y AUTOPLAGIO

La revista mantendrá mecanismos para la lucha contra el plagio y autoplagio en todas sus instancias de acuerdo a lo señalados más abajo en los deberes de cada miembro de la misma.

ATENCIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD Y AL GÉNERO

Con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación, se han creado mecanismos que promocionen en respeto a la diversidad. En este sentido, el editor, el comité editorial, los autores y los referees deberán evitar en sus juicios y escritos cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

Los autores deberán informar del género en los datos de origen de las investigaciones publicadas con el fin de identificar las diferencias debidas a este aspecto.

GUÍA PARA LENGUAJE INCLUSIVO DE GÉNERO

El consejo editorial de la revista anima a la utilización de lenguaje inclusivo en los artículos remitidos. Algunas indicaciones para dar formato inclusivo se derivan de documentos internacionales como los aprobados por las Naciones Unidas y pueden resumirse en tres puntos¹:

- (1) Evitar expresiones discriminatorias: (a) utilizar formas de tratamiento adecuadas, (b) incluir los nombres y apellidos completos en ambos géneros y (c) evitar expresiones que perpetúan estereotipos de género.
- (2) Visibilizar el género cuando lo requiera la situación comunicativa: (a) explicitar los grupos de género referenciados; (b) usar los pares de femenino y masculino (desdoblados cuando sea preciso y (v) incentivar las estrategias tipográficas: o/a, o(a).
- (3) No visibilizar el género cuando no lo exija la situación comunicativa: (a) Omitir el artículo ante sustantivos comunes al género (periodista, participante, representante), (b) emplear sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas cuando sea posible, (c) elegir adjetivos sin marca de género en lugar de sustantivos.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Se entiende por conflicto de intereses aquellas circunstancias en que los intereses primarios de una persona se encuentran determinados por otros secundarios ajenos a este.

Este principio implica, concretamente, las situaciones en que un referee tenga conocimiento de que está evaluando un artículo de una persona conocida o con la que mantiene una relación de cualquier tipo o viceversa, cuando el autor es consciente de que su

¹ Este punto es una adaptación de las recomendaciones de las Naciones Unidas que puede consultarse en <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>, último acceso 15 de febrero de 2020.

evaluación depende de estas circunstancias. Esta circunstancia se traslada a cada uno de los miembros de la revista. En todos estos casos, será preceptiva la declaración del conflicto de intereses de modo que la edición de la revista tome las oportunas medidas.

3. DEBERES ÉTICOS.

DEBERES DEL EDITOR Y DEL COMITÉ EDITOR

Actuar de modo justo evitando cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual tanto en relación a los autores como al equipo de la revista.

Gestionar todas las contribuciones basándose únicamente en su valor académico (consúltese la *Guía para la evaluación de artículos académicos* de HASER) y no en los recursos financieros aportados para su publicación² o en intereses empresariales.

Incentivar la libertad de expresión, la calidad argumentativa de los autores y la promoción de los modos diferentes de racionalidad en los trabajos remitidos.

Mantener la independencia editorial de la revista.

Publicar disculpas, correcciones, clarificaciones o retracciones cuando sea necesario.

Generar y monitorizar un procedimiento justo para gestionar las quejas que incluya la posibilidad a los querellantes de queja y de recibir una respuesta de acuerdo a los principios éticos de la Revista.

Incentivar la corrección de errores si estos aparecen en los artículos.

Mantener la confidencialidad de los autores y de los *referees* o árbitros en el proceso de revisión por pares ciegos de los trabajos remitidos.

Publicar los criterios y procedimientos de evaluación de la revista.

² Esta revista no cobra gastos de gestión o de otra índole a sus autores.

El editor es el último responsable de la aceptación y rechazo de los artículos, con cuyos autores no debe tener conflictos de intereses. Mantener la integridad de los registros académicos a lo largo de la existencia de la publicación

DEBERES DE LOS REFEREES

Aceptar exclusivamente los artículos para los que se dispongan competencias y conocimientos académicos suficientes.

Informar al editor/comité editorial en el caso de que se pueda deducir la autoría y rechazarlo para evitar violar el deber de realizar revisión a doble ciego.

En caso de detección de plagio o autoplagio parcial o total, uso del texto en conferencias o ponencias de diversa índole, informar al editor/comité editorial.

Realizar una revisión ciega imparcial de los trabajos recibidos aportando comentarios constructivos a los autores.

Evaluar los artículos exclusivamente de acuerdo a criterios académicos, generando un informe articulado por la guía de evaluación de la revista. Asimismo, se evitará en el arbitraje cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

Ser consciente de la posibilidad de conflicto de intereses de naturaleza institucional, financiera, colaborativa entre el referee y el trabajo. En caso de que sea detectada, avisar al editor para que el trabajo recibido sea remitido a otro autor

Responder en un tiempo razonable a la evaluación de los artículos

DEBERES DE LOS AUTORES

Confirmar que el artículo no está siendo evaluado por otra publicación, no ha sido publicado o expuesto en cualquier evento académico.

En el caso de que el artículo sea una reelaboración de una conferencia, ponencia, comunicación, charla o semejante o se

corresponda con una reelaboración posterior, el autor habrá de informar al editor e indicarlo en nota a pie de la primera o última página del trabajo.

Evitar en el cuerpo del trabajo cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual

Obtener permiso para la publicación de los textos, gráficos o tablas que no pertenezcan al autor y así lo requiera e indicar su fuente.

Citar la fuente de todas las ideas o contenidos sobre los que se desarrolla la argumentación del trabajo.

Informar sobre cualquier posible conflicto de interés en relación al arbitraje.

En el caso de estudios empíricos con humanos o animales, se deberán respetar los principios éticos exigidos por las normativas éticas nacionales e internacionales. Si el estudio lo requiere, se deberá obtener el preceptivo permiso del comité de ética indicado para tal investigación. Estos permisos incluyen obtener el consentimiento informado explícito de los sujetos implicados en el estudio.

Facilitar la corrección de errores y enmiendas si el propio artículo ha sido aceptado y de acuerdo a los plazos marcados.

Remitir artículos de acuerdo a la línea editorial de la revista y aceptar su rechazo en el caso de que no sea congruente con la misma, su área de conocimiento o la bibliografía y discusiones propias de su campo de desarrollo. No obstante, hay una línea de quejas en caso de que quiera utilizarse en relación a este punto.

Informar en el artículo de quién ha financiado la investigación, si ese fuera el caso.

Se prohíbe publicar el artículo en cualquier otra revista.

En el caso de artículos editados por varios autores, todos ellos deberán haber participado de forma igualitaria en el proceso.

Ceder los derechos de edición de artículos a la revista y solicitar permiso para su publicación o edición en otro medio si han sido aprobados.

PROCEDIMIENTOS PARA GESTIONAR CONFLICTOS ÉTICOS Y QUEJAS

1. El editor y el consejo editor recibirán cualquier demanda ética o queja relacionada con la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* en cualquier momento del año en el email hacer@us.es. La acusación deberá estar motivada y anexar todas las pruebas y documentos necesarios para su evaluación por parte el editor y el comité editor.
2. El editor recabará todos los datos ayudado, en caso necesario, por los miembros del comité editor.
3. El editor pedirá testimonios y argumentos a favor y en contra de las posiciones. Si es posible, el editor deberá recabar estas informaciones por escrito para transmitir las al comité editor.
4. El editor convocará al comité editor con el fin de exponer los pormenores y les facilitará toda la información, gestionará el desarrollo de un dictamen y la creación de línea de acción conjunta.
5. De modo ordinario, el comité editor presidido por el editor, o el editor, resolverá el problema en un plazo máximo de seis meses desde la recepción de toda la documentación. Asimismo, dictaminará resolución que se trasladará a las personas implicadas.
6. Los dictámenes incluirán:
 - a. Información al autor sobre la decisión tomada.
 - b. Información a las instituciones implicadas en el trabajo remitido sobre la decisión del comité de ética.
 - c. En caso necesario, por ejemplo en el caso de detección de plagio o autoplagio después de publicar un artículo, se retirará de inmediato el trabajo y se

informará de la circunstancia públicamente. Asimismo, se informará de este asunto a todos los índices y catálogos donde se encuentra indexada la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*.

- d. Prohibición al autor de volver a publicar en la revista por un tiempo a determinar en el dictamen y que decidirá el Comité Editor dirigido por el Editor.
 - e. Otras acciones legales que decida emprender el Comité Editor si fuera necesario.
7. En el caso de que el problema esté relacionado con el editor, se elegirá al miembro del comité de ética con más antigüedad efectiva para dirigir todo el proceso.

INDICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Tanto la *Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* como el *Procedimientos para gestionar conflictos éticos y quejas* ha sido realizado después de analizar diversos códigos éticos de editoriales y revistas académicas. El resultado es la síntesis arriba indicada. De forma concreta, se encuentran entre las fuentes consultadas las siguientes:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, disponible online en <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

DECLARATION ON ETHICS AND GOOD PRACTICES OF THE *INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE HASER*

1. INTRODUCTION

The *International Journal on Philosophical Practice HASER* establishes a series of ethical principles and fundamental duties concerning the editor, the editorial board, authors and reviewers. Likewise, it has an open procedure for receiving and handling complaints.

The principles governing the peer review of papers are available both on the journal's website and in its print version, with a view to promoting transparency.

The general ethical principles are as follows: transparency, freedom of expression, confidentiality, respect for diversity, the obligation to declare conflicts of interest and combating plagiarism and self-plagiarism.

2. GENERAL AND FUNDAMENTAL ETHICAL PRINCIPLES

TRANSPARENCY

The journal's print and digital editions shall implement processes that promote transparency. Specifically, this will entail publishing its paper review guidelines, thus making them readily available to the reviewers, its procedure for receiving and handling complaints and its declaration on ethics and good practices.

FREEDOM OF SPEECH

Authors are free to express their own opinions, provided that these do not violate the principles set out in this declaration, that they are based on academic criteria and that they possess a solid scientific base.

This principle becomes one of freedom of decision for reviewers and the journal's different boards, provided that they meet the same requirements as regards academic rigour and the substantiation of claims.

CONFIDENTIALITY

The journal undertakes to maintain the confidentiality of authors in order to guarantee an adequate double-blind peer review process. Likewise, this shall be a fundamental guiding principle in the event of complaints or the disclosure of plagiarism or self-plagiarism, until an official decision has been reached.

This ethical principle shall be observed by authors whose papers involve experimental studies with human subjects or any other circumstance involving it.

COMBATING PLAGIARISM AND AUTO-PLAGIARISM

The journal shall implement mechanisms for combating plagiarism and self-plagiarism at all levels, in accordance with those pertaining to the ethical duties of all the parties concerned.

ATTENTION TO AND RESPECT FOR DIVERSITY AND FOR GENDER

For the purpose of avoiding any type of discrimination, a number of mechanisms have been implemented to promote respect for diversity. In this regard, the editor, the editorial board, authors and reviewers should avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in their judgements and submissions.

Authors must indicate gender in the source data of published research in order to identify differences due to this aspect.

GUIDELINES FOR GENDER INCLUSIVE LANGUAGE

The editorial board encourages the use of inclusive language in submitted articles. Some indications for inclusive formatting are

derived from international documents such as those approved by the United Nations³. Those ones can be summarized in three points:

- (1) Avoid discriminatory expressions: (a) use appropriate forms of treatment, (b) include full names and surnames in both genders and (c) avoid expressions that perpetuate gender stereotypes.
- (2) Make gender visible when the communicative situation requires it: (a) make explicit the referenced gender groups; (b) use the pairs of feminine and masculine (unfolded when necessary and (c) encourage typographic strategies: o/a, o(a).
- (3) Do not make gender visible when the communicative situation does not require it: (a) Omit the article before nouns common to the gender (journalist, participant, representative), (b) use collective nouns and other generic structures when possible, (c) choose adjectives without gender marking instead of nouns.

DECLARATION OF CONFLICT OF INTEREST

A conflict of interest is understood here as those circumstances in which the primary interests of a person are subordinated to other secondary ones far-removed from them.

Specifically, this principle refers to situations in which a reviewer is aware that he/she is reviewing the paper of someone who he/she knows or with whom he/she has a relationship of any type, or, vice versa, when the author is aware that the review of his/her paper depends on this circumstance. Conflicts of interest also affect each one of the journal's staff members. The declaration of conflict of interest shall be binding in all cases, with the journal reserving the right to take all those measures that it deems necessary, should this principle be violated.

³ These points have been adapted from recommendations given by the United Nations. They can be consulted at <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>, last accessed February 15, 2020.

3. ETHICAL DUTIES

DUTIES OF THE EDITOR AND THE EDITORIAL BOARD

To be impartial at all times, avoiding any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition, in relation to authors and the editorial staff, alike.

To assess all contributions on the sole basis of their academic value (see the *Guidelines for Reviewers HASER*), rather than the monies disbursed for their publication⁴ or business interests.

To foster freedom of expression and academic excellence among authors and to promote different modes of rationality in the works submitted.

To maintain the journal's editorial independence.

To publish apologies, corrections, clarifications or retractions, should the need arise.

To implement and monitor an impartial procedure for handling complaints that allows claimants to lodge them and to receive replies, in accordance with the journal's ethical principles.

To encourage the correction of errors in papers, should the need arise.

To maintain the confidentiality of authors and reviewers during the double-blind peer review process.

To publish the journal's review criteria and procedures.

To accept or reject papers (the editor being ultimately responsible for this), whose authors must not have any conflicts of interest.

To maintain the integrity of academic records throughout the journal's lifecycle.

DUTIES OF THE REVIEWS

⁴ This journal does not charge authors administrative costs or any other type of fee.

To accept for review only those papers for which they have sufficient subject expertise and knowledge to carry out a proper assessment.

To notify the editor/editorial board if they can deduce who the author is, and to decline to review the paper to avoid neglecting their duty to perform a blind review.

To notify the editor/editorial board should they detect partial or full plagiarism or the use of the paper's content in conferences or keynotes of a different nature.

To perform an impartial blind review of the papers submitted, offering authors constructive comments.

To assess papers solely in accordance with academic criteria, drafting a report following the journal's guidelines in this respect. Likewise, reviewer reports must avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition.

To be aware of possible conflicts of interest of an institutional, financial or collaborative nature with the authors of papers that they are asked to review. And, in such an event, to notify the editor in order that the paper in question should be sent to another reviewer.

To review papers in a timely fashion.

DUTIES OF THE AUTHORS

To confirm that their papers are not being reviewed by another publication and that they have not been previously published or presented at any academic event.

To notify the editor should their papers be reworkings of conferences, keynotes, communications, talks or suchlike or subsequent reworkings, and to indicate this in a footnote on the first or final page of their papers.

To avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in the body copy.

To obtain permission to publish texts, graphics or tables that do not belong to them and, if so required, to cite the source.

To cite the sources of all the ideas and content on which their papers' subject matter is based.

To notify the editor about any conflict of interest in relation to the review of their papers.

To abide by the ethical principles set out in national and international ethical regulations in the case of empirical studies performed on human or animal subjects. To obtain, if so required, the mandatory authorisation of the relevant ethical committee, including the explicitly informed consent of all the subjects involved in the study.

To expedite the correction of errors and modifications, should their papers be accepted for publication, in compliance with established deadlines.

To submit papers in compliance with the journal's editorial line and to accept their rejection should they be inconsistent with this, their area of knowledge or the literature and discussions pertaining to their field of development. However, there is a procedure for lodging complaints, should they deem this necessary.

To mention all funding sources in their papers, should this be the case.

To abstain from publishing submitted or accepted papers in any other journal.

To ensure that all the co-authors have been equally involved in the process, should the need arise.

To transfer copyrights to the journal and, if they have been accepted, to request permission to publish or edit their papers in any other medium.

PROCEDURES FOR HANDLING ETHICS-RELATED CLAIMS AND COMPLAINTS

1. Any ethics-related claim or complaint relating to the *International Journal on Philosophical Practice HASER* can be lodged at any moment by sending an email to the editor and the editorial board at: hacer@us.es. Claims or complaints should be substantiated and include all the documentary evidence necessary in order to allow the editor and editorial board to assess them adequately.
2. The editor shall gather all the information with the assistance, should the need arise, of the members of the editorial board.
3. The editor shall request statements and arguments in favour and against all the stances. If possible, the editor shall gather this information in writing before submitting it to the editorial board.
4. The editor shall convene a meeting of the editorial board for the purpose of presenting all the information to its members, as well as making decisions and proposing a joint line of action.
5. Normally, the editorial board, chaired by the editor, shall resolve claims or complaints within six days of receiving all the information. Likewise, he/she shall adopt a resolution and notify those involved of his/her decision.
6. The resolution shall involve:
 - a. Notifying the author about the decision.
 - b. Notifying the institutions involved in the submitted paper about the decision of the ethical committee.
 - c. Should the need arise, for example in the event of detecting plagiarism or self-plagiarism after publication, the paper in question shall be immediately withdrawn and a public statement

- issued. Likewise, all the indexes and catalogues in which the *International Journal on Philosophical Practice HASER* appears shall be duly notified.
- d. Authors shall be strictly prohibited from publishing another paper in the journal during the period established by the editorial board chaired by the editor.
 - e. Any other legal action that the editorial boards deems necessary, should the need arise.
7. In the event that the claim or complaint involves the editor, the most senior member of the ethical committee will be appointed to oversee the process.

BIBLIOGRAPHICAL NOTE

Both the *Declaration on Ethics and Good Practices of the International Journal on Philosophical Practice HASER* and the *Procedures for Handling Ethics-Related Claims and Complaints* have been drafted after analysing the codes of conduct and good practices of different publishing houses and academic journals, resulting in the aforementioned synthesis. Specifically, the sources that have been consulted are as follows:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, available online at: <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, available online at: <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Normas para la publicación en *HASER* ***Revista internacional de Filosofía Aplicada***

Haser. Revista Internacional de Filosofía Aplicada es una publicación académica que edita artículos, reseñas y comentarios de eventos de calidad vinculados con el mundo de la Orientación Filosófica y la Filosofía Aplicada. Para su aceptación, el envío de trabajos responderá a los siguientes ítems, devolviéndose a los autores que no los cumplan:

1. Los trabajos han de ser inéditos, desarrollar un tema acorde a la línea editorial y no estar incursos en evaluación por otra revista hasta conseguir el dictamen final de *Haser*.
2. Una vez aceptados, no pueden ser publicados, parcial o totalmente, salvo que dispongan del permiso de los editores de la revista, y siempre habrán de citar la fuente original.
3. Se enviarán en formato digital a la dirección electrónica de la revista haser@us.es en formato Word 2003 o anterior. Si, en diez días, los autores no recibieran acuse de recibo, deberán volver a remitir el email. Téngase presente que la segunda quincena de Julio y el mes de Agosto será inhábil para la remisión de acuses de recibo.
4. Los artículos y los comentarios se someterán a una revisión por pares externos, que incluye la evaluación de, al menos, dos *referees*. Éstos determinarán su aprobación, rechazo o aprobación con sugerencias a subsanar por el autor. Los artículos se evaluarán de acuerdo a los siguientes criterios: claridad, coherencia de las ideas, metodología adecuada a los contenidos, evaluación de la bibliografía utilizada actualizada y congruente con el tema, fundamentos y justificación suficiente y relevancia del trabajo para la disciplina. Más tarde, el comité editor decidirá el número de la revista en que se incluirá el trabajo.

4. EXTENSIÓN: Los artículos tendrán una extensión de entre 6000 y 10000 palabras, las notas de eventos (cursos, congresos, seminarios, conferencias) deberán contener una extensión de entre 3000 y 5000 palabras y las reseñas entre 1000 y 1500 palabras.
5. Todo artículo o nota deberá incluir bajo el título (tamaño máximo 15 palabras), la traducción del título al inglés, el nombre, filiación y ORCID del autor, su email, un resumen en castellano e otro en inglés de no más de ciento cincuenta palabras y entre cuatro y seis palabras clave (inglés y español).
6. En el caso de que existan varios autores en un artículo, se deberá indicar el orden y justificar esa decisión. Asimismo, habrá de indicarse la fuente de financiación de los proyectos en los que se enmarcan los trabajos, si así sucediese.
7. Se aceptan originales en inglés y castellano, publicándose en la lengua en que haya sido remitido. Los envíos en otras lenguas serán estudiados por el comité editor.

8. FORMATO:

Es requisito para su evaluación que las citas (siempre a pie de página) se rijan por los siguientes formatos:

- a. Libros: Apellido, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año.
Ejemplo: Séneca, Lucio Anneo: *Cartas a Lucilio*, Editorial Juventud, Madrid, 2001.
- b. Artículos de revistas: Apellidos, Autor: “Nombre del artículo”, en *Revista, número o volumen*, lugar, año, pp. xx-xx.
Ejemplo: Ruiz Pérez, Miguel Ángel: “La filosofía aplicada en el mundo”, en *Revista de Filosofía Aplicada, número 23*, Sevilla, 2003, pp. 23-45.
- c. Capítulos de libro: Apellidos, Autor: “Nombre del capítulo”, en Apellidos, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año, pp. xx-xx.
Ejemplo: Márquez Ruibarbo, Antonio: “La filosofía aplicada y su futuro ontológico” en González Mercader, Marcos: *La filosofía*

aplicada a través del tiempo, Editorial Miriati, Sevilla, 2006, pp. 23-56.

c. Artículos procedentes de Internet: Apellidos, Autor: “Nombre del título de la entidad referida”, disponible on-line en www.referenciaonline.net (último acceso 11 de enero de 2009).

Ejemplo: Santes Martín, Antonio: “Philosophical Practice”, disponible on-line en www.santes.net/philconuns.htm (último acceso 23 de agosto de 2016).

9. El tipo de letra de los artículos, notas y reseñas será:

- Times new roman 12 tpi para el contenido del artículo.
- Times New Roman 10 tpi para las citas dentro del texto, las notas a pie de página, los resúmenes, abstracts y palabras claves.
- No se aceptarán los subrayados ni las negritas dentro del artículo, a excepción del título de los epígrafes que irán en negrita.
- No se incluirán líneas entre párrafos.
- No se usarán mayúsculas.

10. No existen costes por procesamiento y publicación de artículos.

11. Una vez publicado el trabajo, se remitirá al autor una copia de la revista en versión online vía correo electrónico.

GUIDELINES FOR AUTHORS TO PUBLISH IN *HASER*. INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE

Academic and peer-reviewed *International Journal on Philosophical Practice HASER* encourages authors to submit articles, reviews and reports of events linked to Philosophical Practice. Contributions must be sent according to these policies.

1. Articles must be original. They have to develop a topic linked to the editorial line. They must not be published previously or sent to other journals before author receives the decision of *HASER* about its acceptance or rejection.

2. Contributions published in *HASER* can't be published (partly or totally) in other journal, websites or similar without permission of Editor of *Haser*. If *HASER* allows its re-publication, author must indicate its original source.

3. Contributions must be sent in an electronic version to haser@us.es in *Word 2003/97* format. *HASER* will send a return receipt to authors in ten days. If they don't receive it, article must be sent again.

4. Articles will be sent to two referees, in order to double-blind review. Articles will be evaluated according to the following criteria: clarity, coherence of ideas, methodology appropriate to the contents, evaluation of the bibliography used updated and congruent with the topic, foundations and sufficient justification and relevance of the work for the discipline. Referees will propose one of these decisions: 'suitable for publication', 'rejected', 'suitable with minor corrections'. If an article is 'suitable for publication', editorial committee will decide the issue where it will be included.

4. LENGTH: Articles must contain between 6000 and 10000 words (12-18 pages), event reports must contain between 3000 and 5000 words

(5-8 pages) and books reviews must contain between 1000 and 1500 words (2 pages).

5. Contributions must include author name, affiliation, ORCID, email, an abstract in Spanish and English (70-150 word) and 4-6 keywords. Articles will incorporate a “Reference section” with 8-15 books at least.

6. If there are several authors in an article, the order must be indicated and that decision justified. In addition, the source of financing of the projects in which the work is framed must be indicated.

7. LANGUAGE: Contributions could be written in English and Spanish. Translation services will not be provided.

8. TEXT FORMAT:

Contributors who want to publish in *Haser* must follow these formats:

a. Books: Family name, Name: *Title*, publisher, place, year, p.xx.

Example: Seneca, Lucio Anneo: *Letters to Lucilius*, Granta Books, New York, 2001, p. 23.

b. Articles: Family Name, Name: “Article title”, in *Journal title*, number, volume, place, year, pp. xx-xx.

Example: Hume, David: “Philosophy and its links to Politics”, in *Political Philosophy*, number 23, Baltimore, 2003, pp. 23-45.

c. Chapters: Family name, Name: “Name of chapter”, in Family name, Name: *Book title*, publisher, place, year, p. xx-xx.

Example: Smith, Peter: “Philosophy and life” in Murphy, John (ed.): *Life*, Pearson Publishers, Washington (USA), 2006, pp. 34-56.

d. Articles from Internet: Family name, Name: “Title of article”, available in www.online.net (last access February 17th, 2016).

Example: SMITH, Michael: “To make Philosophical Practice”, available in www.filozte.org/vera.htm (last access March 26st, 2009).

9. Type of letters must be:

- Times new roman 12 tpi: Main text of articles.

- Times New Roman 10 tpi: quotations inside article, footnotes, abstracts and keywords.

- Texts must avoid stress, underlined or bold words. Sections titles will be written in bold words.

- Do not use capitals.

- Do not include lines between paragraphs.

10. There aren't any fees for publishing articles.

11. After publishing articles, authors will receive a whole issue of HASER by email to authors.