

¿Cómo seguir educando y formando en tiempos de pandemia?

Esbozos de una pedagogía universitaria y una antropología filosófica

Adaya Leythe, Ángel Federico ; Dr. en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Adscrito al Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU), como Profesor-Investigador de TC.



Resumen:

El presente artículo plantea la pregunta ¿Cómo seguir educando y formando en la universidad en tiempos de pandemia? Para responderla expongo la experiencia concreta de mi actividad docente, la cual se ha transformado para responder al reto que nos ha planteado la enfermedad de Covid-19. A partir de aquí, propongo unos principios teóricos que pueden dirigir una pedagogía universitaria y que apuntan a una antropología que la sustente.



Fotografía de Gerardo Espinoza en @ser_uuemex

I. INTRODUCCIÓN

En el número 9 de la presente revista (año 1, abril-junio 2020), reflexionaba sobre el fenómeno de la pandemia que recién iniciaba, y sus consecuencias a nivel antropológico-existencial, a nivel social y a nivel institucional (UAEM). Además, narraba como estaba adaptando las clases a la nueva realidad que estábamos viviendo y lo expresaba de la siguiente manera:

Entre tanto, con mis alumnos de la licenciatura de Artes Teatrales, seguimos con las clases en línea. En ellas, creamos en primer lugar, espacios virtuales de escucha y contención [...] En segundo lugar vamos formando una "comunidad de investigación" que nos permite pensar de manera crítica y creativa los contenidos del curso y descubrimos como éstos se relacionan con nuestro propio vivir. De esta forma, la reflexión filosófica puesta en acción a través del diálogo en una comunidad concreta, muestra su vocación vital [...] Finalmente los alumnos trabajan y asimilan los contenidos, que les permiten tener una visión más rica y amplia de la realidad (Adaya, 2020, pp. 9-10).

En el presente artículo deseo compartir cómo se ha transformado mi práctica docente a lo largo de estos semestres. Para ello, no solo quiero mostrar lo que ahora "hago", sino sobre todo explicitar los fundamentos teóricos que subyacen a esta práctica, y que se perfila como una propuesta para una pedagogía universitaria en el contexto de la pandemia actual

Ahora bien, dado que la propuesta antropológico-pedagógica surgió en el crisol de la pandemia, la pregunta

que busca contestar es la que lleva por título la presente exposición: "¿Cómo seguir educando y formando en tiempos de pandemia?" y formulado de otra manera, se puede expresar en los siguientes términos: ¿Cómo realizar procesos de enseñanza-aprendizajes significativos para los alumnos y los docentes dentro del aula de clase virtual?

Es preciso hacer una última aclaración. Esta propuesta pedagógica surge en un contexto muy preciso: la Licenciatura de Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades. Por ello, lo que enseguida compartiré, se ciñe a este contexto educativo en el que me desenvuelvo.

II. DESARROLLO

Las clases que llevo a cabo en la Licenciatura de Artes Teatrales de la Facultad de Humanidades, se estructuran en dos momentos importantes:

- A) El trabajo corporal y emocional.
- B) El desarrollo de los contenidos teóricos y el diálogo filosófico en comunidades de indagación.

A) Trabajo corporal y emocional.

El inicio de la clase comienza con ejercicios de calentamiento corporal, que generalmente están tomados del Tai Chi Chuan. La razón de ello, es que el Tai Chi Chuan, entendido como la práctica de la "armonía del movimiento" (Cf. Kam Chuen, Lam, 1997, p. 10), permite que el maestro y los alumnos se centren en el "aquí y ahora" de su experiencia corporal y de esta manera se preparen para el trabajo de clase.

El trabajo emocional se realiza compartiendo una imagen o enunciado metafórico que surja de manera espontánea y que muestre el estado ánimo en el que nos encontramos al inicio de la clase. Este momento es muy importante ya que



Fotografía tomada de Internet

cada uno de los participantes nos abrimos a los demás creando un ambiente de escucha y de contención. La actividad está inspirada en la teoría y práctica del psicodrama simbólico que a continuación presentaré de forma muy general.

El origen del psicodrama simbólico se encuentra en la propuesta de Jacob Levy Moreno (1889-1974), quien siendo médico y psiquiatra, creó y desarrolló el psicodrama como una propuesta innovadora dentro de la psicoterapia grupal. El psicodrama es una propuesta de carácter interdisciplinar en el que intervienen el teatro de la espontaneidad, la psicología, la sociología y la filosofía (Cfr. Bischof, 1973, pp.259-260).

La propuesta de Levy Moreno es la base a partir de la cual, Irene Henche Zabala desarrolla el psicodrama simbólico. Para Henche (Cfr. 2016, p. 11) el psicodrama simbólico es un método de orientación jungiana que tiene la finalidad de desarrollar el crecimiento personal y colectivo. Ahora bien, lo específico de esta propuesta es que el proceso de individuación, por utilizar una expresión de Carl Jung, se hace a través de la experiencia vivencial de los 12 cuentos de hadas o cuentos populares que son: Los Siete Cabritillos y el Lobo, Caperucita Roja, Los Tres Cerditos y el Lobo, Hansel y Gretel (o La Casita de Chocolate), Pulgarcito, La Reina de las abejas, El patito feo, Pinocho, Cenicienta, La Bella durmiente, Blanca Nieves, y La Bella y la Bestia.

Recorriendo cada uno de los cuentos anteriores, los participantes se convierten en el héroe o heroína que, a través de un viaje iniciático, van identificándose con los diversos personajes de los cuentos de hadas, revelando así el estadio o proceso evolutivo en el que se encuentran. Esto que se aplica al individuo, vale también para el grupo que vive esta experiencia terapéutica. De esta forma, individuo y grupo realizan un proceso de crecimiento en el que poco a poco van aflorando las luces y sombras que cada uno lleva consigo y, a través de las diversas técnicas psicodramáticas que se ponen en juego, se busca superar los bloqueos que impiden el crecimiento deseado. Respecto de este proceso, Henche sostiene:

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



Fotografía tomada de Internet

De esta forma, quienes se embarcan en esta aventura tienen la oportunidad de ponerse frente "al espejo" para mirar los retazos inconexos de su vida, y mediante un trabajo psicodramático colectivo y personal, puedan "reconfigurar o reelaborar" el propio "guión de vida".

La pregunta que surge aquí es la siguiente: ¿En qué sentido las imágenes compartidas de forma espontánea por los alumnos y el profesor conectan con la propuesta del psicodrama simbólico? Por una parte, las imágenes o enunciados metafóricos que comparten alumnos y maestro, son de carácter espontáneo y buscan mostrar el estado emocional de los participantes, es decir, buscan conectar con el aspecto inconsciente-emocional, que es el punto de partida del psicodrama simbólico. Y por otra, las imágenes o enunciados metafóricos vienen a ser el equivalente de las escenas de los cuentos de hadas que se utilizan en el trabajo psicodramático. En este sentido es importante señalar que muchas de las imágenes que comparten los alumnos son similares con los elementos simbólicos que se encuentran en los cuentos de hadas como son el bosque, el agua, el lago, las fieras o animales.

B) Desarrollo de los contenidos teóricos y el diálogo filosófico en comunidades de investigación o indagación.

Una vez que el alumnado y el profesor han realizado la parte "práctica" de la clase, pasamos al trabajo "teórico", el cual se realiza en dos momentos: El desarrollo de los contenidos que se encuentran en las unidades de aprendizaje y el diálogo en comunidades de indagación a partir de las preguntas elaboradas por el grupo.

Los contenidos de las unidades de aprendizaje se trabajan a través de la plataforma de Microsoft Teams, utilizando la diversidad de herramientas digitales de las que disponemos. Ahora bien, respecto a las unidades de aprendizaje que forman parte del currículum de estudios, no las considero:

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

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

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

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

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

Una vez que he expuesto los fundamentos teóricos del diálogo en una comunidad de investigación, quiero señalar la dinámica concreta de cómo se realiza el diálogo dentro del aula virtual. El punto de partida es alguna actividad propia de la unidad de aprendizaje: la lectura de un texto, la explicación de un tema, el visionado de un video, o la exposición de un equipo de trabajo. A partir de aquí, el alumnado elabora una pregunta que consideren relevante para reflexionar con el grupo. Después, de forma colectiva se revisan si las preguntas son claras y si en ellas se está dando por supuesto algo como "verdadero", y que no se ha tematizado suficientemente. Una vez revisadas las preguntas, se elige la pregunta más relevante y en torno a ella se dialoga. Esta experiencia dialógica permite ir construyendo de manera progresiva una comunidad en la que se adquieren habilidades y actitudes muy específicas: se escuchan de forma activa, piden y respetan el turno de palabra, identifican si algún compañero o compañera propone o no buenos argumentos y se ejercitan en la capacidad de autocorrección. La clase termina con un breve proceso de evaluación en el que el alumnado expresa su experiencia sobre el trabajo realizado.

III. REFLEXIÓN FINAL

A partir de lo expuesto, deseo concluir este artículo con las siguientes reflexiones que permitan esbozar unos principios teóricos para una pedagogía dentro del contexto universitario y posteriormente señalar una antropología que le sirva de fundamento.

- La presente propuesta pone de relieve tres niveles de trabajo: el corporal, el emocional-inconsciente, y el racional-consciente. En consecuencia, la pedagogía a la que se debe aspirar es aquella que eduque y que forme a

las personas de manera integral. Desde esta perspectiva, la universidad no se limitaría a formar profesionistas para satisfacer las demandas de una sociedad de consumo, sino que lograría su fin humanístico que, es la formación integral de las personas, las cuales son capaces de preguntarse: ¿En qué tipo de sociedad quiero vivir? ¿En qué tipo de universidad me quiero formar?

- Una segunda conclusión que me parece relevante es la articulación necesaria que debe haber entre teoría y praxis. En el presente caso, el trabajo corporal y emocional, que puede ser considerado de carácter práctico, prepara y posibilita el trabajo teórico, y que lejos de ser una "pérdida de tiempo" es un proceso en el que maestro y alumnado se preparan física y emocionalmente para el trabajo teórico. Además una vez que se han trabajado los contenidos, el diálogo, entendido como un arte que aprender (y por tanto de naturaleza práctica) juega una parte esencial pues las preguntas elaboradas por los participantes dinamizan los contenidos haciéndolos significativos para su propia formación.
- A partir de la aspiración pedagógica una formación integral y de la adecuada articulación entre teoría y práctica, nos podemos preguntar ¿A qué tipo de visión del ser humano nos remite una pedagogía como la que aquí se esboza? La antropología a la que nos remite es una que busque precisamente la integralidad del ser humano, que ponga el énfasis en la necesaria coherencia entre pensar y hacer; y que tenga un horizonte ético-político que pueda responder a las preguntas ¿Quién soy yo como responsable de mis actos? ¿En qué institución quiero formarme? ¿Qué sociedad quiero construir y vivir? Una posible antropología de este corte podría ser aquella que el filósofo francés Paul Ricoeur desarrolla a lo largo de su obra y que bien se puede sintetizar con el término de antropología de la acción.
- Para concluir quisiera señalar algunos límites de la propuesta que he realizado. Por una parte, es una propuesta que ha surgido de una experiencia docente muy concreta: la Licenciatura en Artes Teatrales. En consecuencia no considero que sin más se pueda "hacer" en otros espacios y niveles educativos. No obstante, los principios teóricos señalados, sí podrían servir para dirigir la acción docente, que tomando en cuenta el propio contexto, podría llevar a cabo aprendizajes significativos. Por otra parte, el hecho de recurrir al psicodrama simbólico, no implica en modo alguno, transformar el aula virtual de clase en una sesión terapéutica. Nuestro quehacer docente tiene un objetivo muy claro: educar y formar. No obstante, la utilización de diversas herramientas formativas como el psicodrama, propician la creación de espacios de escucha, de contención y hasta de resiliencia que son fundamentales en el contexto de la pandemia que estamos viviendo.

Referencias:

- BISCHOF, L. J. (1973) Interpretación de las teorías de la personalidad, México, Trillas.
- COPLESTON, F. (1981). Historia de la Filosofía 1. Grecia y Roma, México, Ed. Ariel.
- ECHEVERRÍA, E. (2006). Filosofía para niños, México, SM (Col. Aula Nueva).
- HENCHE, Z. I. (2016). El psicodrama de los cuentos de hadas: una fuente de creación de sueños. Revista vínculos. Tercera etapa (N 5), pp. 8-12.
- LIPMAN, M. (1992). La filosofía en el aula. Madrid. Ed. de la Torre.
- LIPMAN, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid. Ed. de la Torre.
- SPLITTER, L.J y SHARP, A. M. (1996). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación, Argentina, Ediciones Manantial.
- XIRAU, R. (1983). Introducción a la historia de la Filosofía, México, UNAM.