



ESTUDIO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESPACIOS INTERCULTURALES

José Luis Bermeo Vega

Universidad Iberoamericana Ciudad de México

luis.bermeo@ibero.mx

Área temática 1: Filosofía, teoría y campo en la educación.

Línea temática: 11. Educación para la ciudadanía o para la democracia. Perspectivas teórico-prácticas y vínculos con discursos y debates filosófico y políticos.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

A partir del Otoño de 2018, y durante cuatro años, primero de modo presencial y más tarde con apoyo de medios electrónicos, se llevó a cabo una experiencia pedagógica que consistió en reunir personas procedentes de distintas matrices socioculturales -hablantes de lengua indígena, personas en situación de refugio, estudiantes y docentes de universidades públicas y privadas...- El objetivo consistió en propiciar, a través del diálogo socrático, el desarrollo de tres habilidades características de la ciudadanía mundial: pensamiento crítico, empatía y solidaridad. Entre 2020 y 2022 esta experiencia fue etnografiada y analizada con el auspicio del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Tanto los resultados de esta primera investigación como el proceso de transición a la virtualidad, con los ajustes al método y las herramientas de observación, configuraron un terreno inmenso abierto a la exploración de múltiples objetos, desde distintas perspectivas teóricas. El ejercicio que se presenta aquí, da cuenta brevemente de este ensayo pedagógico y de los resultados preliminares de una de las vetas que se estuvieron indagando: el desarrollo del pensamiento crítico en espacios interculturales. En esta primera etapa, se pudo constatar el vigoroso nervio socrático del diálogo cuando sucede entre personas que hablan distintos lenguajes culturales, sea por la deferencia edad, de nivel educativo, de posición socioeconómicas o de crisoles culturales.

Palabras clave: Ciudadanía mundial, diálogo socrático, pensamiento crítico, interculturalidad.

Introducción

La experiencia pedagógica que se describe a continuación, abrevia de dos raíces profundas: el aliento humanista de la tradición educativa de los jesuitas y el vigoroso paradigma de la Ciudadanía Mundial. Se originó, de hecho, en una de las materias, de “Reflexión Universitaria”, que caracterizan el modelo educativo de la Universidad Iberoamericana. Fue, precisamente en el curso de Pueblos indígenas y diversidad cultural, donde un grupo de estudiantes de la Universidad sostuvo varios encuentros con personas de una comunidad otomí residentes en la ciudad de México. La experiencia fue sorprendente en muchos sentidos y pronto se replicó en otras materias que crearon *aulas* en banquetas y plazas, donde concurrían el estudiantado de la Universidad y personas en situación de refugio o jóvenes del Pueblo Originario de Santa Fe.

La necesidad de nombrar y entender los componentes de este ensayo pedagógico llevó al grupo de docentes comprometidos con él a delimitar un método y un marco de intelección. El primero surgió de la afinidad de este trabajo con el que lleva a cabo el *Institute for Socratic Dialogue* cuya directora, la Dra. Sira Abenozza, se interesó e involucró muy pronto en el proyecto. La elección del entramado de la ciudadanía mundial para entender y comunicar la experiencia derivó del interés de compaginar las materias de Reflexión Universitaria con la ruta trazada en los Objetivos para el Desarrollo Sustentable. De este modo, dos años después de la puesta en marcha de la experiencia se protocolizó e inició un proyecto de investigación cualitativa abocado a indagar la pertinencia del diálogo socrático en espacios interculturales como herramienta para el desarrollo de tres habilidades sustantivas de la ciudadanía mundial: pensamiento crítico, empatía y solidaridad.

A continuación, se describirá el método base empleado en la dinámica de los grupos analizados, los soportes teóricos de la experiencia y, finalmente, las evidencias que permiten corroborar que el empleo del diálogo socrático en ambientes interculturales favorece el desarrollo de competencias constitutivas de la ciudadanía mundial. En este texto nos centraremos, esencialmente, en el pensamiento crítico. Cabe decir que una buena parte de los diálogos y su observación ocurrieron en el momento en que la pandemia obligó a replegarlo todo a los espacios virtuales, lo que confirió a la experiencia -y a la investigación-, particularidades interesantes de las que también serán tratadas, brevemente en esta exposición.

I El diálogo intercultural

El diálogo socrático, recuperado como método de conocimiento por Leonard Nelson a principios del siglo XX, buscaba, fiel a la tradición de la que lo sustentaba, “no enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar; no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes” (Nelson, 2008, p. 5). Se fue popularizado progresivamente y hoy se ha vuelto un método habitual en aulas tanto de primaria y secundaria como de universidades. Es utilizado para educar para la ciudadanía, pero también para enseñar ética, filosofía, religión y aun

matemáticas (Van Rossem, 2011; Abenoza, 2018; Segura, C. 2014). Aunque minoritario todavía, se ha convertido en una alternativa a métodos dogmáticos o tradicionales por cuanto ha mostrado su eficacia en el desarrollo del pensamiento crítico en torno a muy distintos temas (Turnbull W. y Mullins, P. 2007).

Describirlo es probablemente la mejor manera de aproximarse a una definición:

Un Diálogo Socrático es la forma más popular del método socrático. En este método, los participantes intentan investigar de un modo más o menos estructurado la verdad y el valor de sus opiniones, con la intención de responder a las preguntas elegidas por ellos mismos. El material de la investigación es su propia experiencia, tanto si se trata de una experiencia que han vivido aquí y ahora o de algo memorable que les sucedió en el pasado. La conversación adquiere significado como diálogo, más que como debate formal o discusión informal. Los participantes intentan comprenderse unos a otros y se comprometen en una empresa común. Esto no significa que para que el diálogo sea exitoso los participantes tengan necesariamente que llegar a un consenso. La conciencia de la complejidad de la investigación muchas veces es mucho más satisfactoria que la obtención del consenso. El intento de pensar con cuidado, detenimiento y profundidad distingue este método de otras formas de conversación, como los debates, las tormentas de ideas (brainstorming) o las sesiones de pensamiento creativo (Van Rossem, 2011, p. 2).

Se trata de un ejercicio cuyo objetivo es conocer a través de la dialéctica. Lo que se distingue mediante el diálogo es la consistencia –o el valor– de los juicios propios sobre cuestiones específicas. Es importante, para ello, la investigación y el examen derivados de una escucha atenta del interlocutor, que exige la suspensión del propio juicio (epoxé), para entender su posición y expresar con apertura y libertad la propia, en un esfuerzo compartido de conocer la verdad. La experiencia que un alumno francés en intercambio tuvo en el parque Luis Cabrera de la colonia Roma puede ser un buen ejemplo de lo dicho:

Aprendimos a reflexionar y a trabajar con el diálogo socrático donde debíamos escuchar a los demás y aprender a rebotar sobre el discurso del otro (...) Debíamos reflexionar sobre temas que personalmente no era acostumbrado a pensar, entonces debíamos realizar un real trabajo en nuestro cerebro. No era una cosa tan fácil que hacer, necesito mucha reflexión. (Paul Giraud, 9 de mayo 2019.)

No es infrecuente encontrar esta herramienta utilizada en ambientes con distinta valencia cultural, social o socioeconómica. Sira Abenoza, por ejemplo, utiliza el diálogo entre sus estudiantes de la ESADE Business School de Barcelona y grupos de personas vulnerables, como los presos de la cárcel de Lledoners. Busca recrear, en esa aula, la experiencia de Sócrates:

El llamado padre de la filosofía paseaba por las calles de Atenas incordiando a sus conciudadanos para que se preocuparan de la virtud y no de cosas superfluas porque él creía que la virtud puede ser enseñada. Para conseguir que examinaran sus vidas

partía de la idea que las personas a las que preguntaba podían estar equivocadas, pero nunca eran completamente ignorantes, tenían un conocimiento latente del que no eran conscientes y que podía llegar a nacer mediante la ayuda de Sócrates, el mayeuta que ayudaba a dar a luz a las ideas. Si se les preguntaba de la forma adecuada tenían el conocimiento necesario para discriminar. El método, por tanto, asume que las respuestas del otro tienen valor: son la visión de alguien que tiene una visión parcial de la verdad pero que le cuesta verla. La experiencia y la perspectiva del otro son, en ese sentido, relevantes. Ahora bien, Sócrates entiende que este 'otro', como todos, necesita de ayuda para llegar a saber lo que sabe. Mediante las preguntas adecuadas que ponen de relieve las inconsistencias, el filósofo quería conseguir que los que respondían lograran darse cuenta de que sabían menos de lo que creían, pero que también podían acceder al conocimiento (Abenzoza, 2018 b).

Abenzoza, descubre la utilidad del diálogo no sólo para promover el "examen de la vida", o el pensamiento crítico sino que, al romper con el paradigma competitivo del debate y establecer relaciones horizontales y de colaboración, se forman vínculos empáticos y condiciones de solidaridad (Abenzoza, 2018).

La experiencia, por otra parte, no es ni excepcional ni nueva, Nussbaum relata cómo en la Universidad de Saint Lawrence, en Nueva York, los docentes del grupo de filosofía Grant Cornwell y de inglés, Eve Stoddart, incorporan las experiencias de sus estancias prolongadas en Kenia o en India para aplicarlas en sus métodos docentes basados en la tradición socrática (Nussbaum, 2012). En el University College Roosevelt, en Holanda, uno de los tres semestres del programa "Going global", se lleva a cabo en Namibia, donde los estudiantes van "no para ayudar" sino "para compartir" con los pobladores de una pequeña aldea de 7 000 habitantes, con quienes pasan el verano. Los resultados son impresionantes (Sklad, M; Friedman, J.; Park, E.; Oomen, B. 2016).

El diálogo socrático en ambientes interculturales, se muestra como una poderosa herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, además de la empatía y de la solidaridad, características esenciales de la Ciudadanía Mundial que, como veremos enseguida, ha enfatizado Martha Nussbaum en reiteradas ocasiones. El método, por último, es idóneo para ser ensayado en una sociedad caracterizada por la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica. México tiene sus propias indias, kenias y namibias al alcance de la mano.

III. Educación y Ciudadanía Mundial

Martha Nussbaum, como dijimos, es probablemente quien, desde la filosofía, ha insistido más en enfocar la labor educativa hacia lo que la pedagogía crítica define como empoderamiento de las personas y ella misma llama, según la afortunada expresión que recupera de Séneca: "el cultivo de la humanidad". Es también quien de manera más sucinta ha expresado su propuesta

para lograrlo. Ella considera tres cualidades que debe desarrollar todo ciudadano global: una “vida examinada”; la capacidad de enfrentar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”, pensando y actuando más allá de las lealtades nacionales; y, por último, la facultad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (2010, p. 26).

Nussbaum entiende por “vida examinada”:

La habilidad para (realizar) un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones (...), una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto coherencia y justificación. Esta disciplina requiere el desarrollo de habilidades de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio (Nussbaum, 2012. p. 28 - 29).

Además de enseñar a pensar críticamente, el desarrollo de la habilidad para reconocer y promover vínculos solidarios a nivel global y el florecimiento de la empatía hacia las demás personas, constituyen para Nussbaum, el objeto de la Educación.

Morais y Ogden (2010) a partir de una amplia revisión de la literatura sobre el tema de la ciudadanía global, desarrollan el conciso esquema de Nussbaum y despliegan los componentes de esta perspectiva. Ellos hablan de tres dimensiones: a) responsabilidad social; b) competencia global; y c) compromiso cívico global, subdivididas cada una en tres aspectos constitutivos. La primera implica la preocupación por la justicia social y las desigualdades en el mundo, el altruismo y la empatía, además de la responsabilidad personal interconectada globalmente. La competencia global, por su parte, se refiere a la autoconciencia, la comunicación intercultural y el conocimiento global. Finalmente, el compromiso cívico global comprende la militancia en organizaciones cívicas, el activismo cívico global y la postura política. Está claro que la implementación de un programa para desarrollar estas cualidades, requeriría de medios que rebasan por mucho los esfuerzos formativos de cualquier universidad. Implicaría desde políticas públicas hasta programas de formación en los distintos niveles educativos, pasando por la inserción explícita de esta empresa en los currícula (Sklad et al. 2015; Puig y Morales, 2013).

La pedagogía crítica, por su parte, concibe el “cultivo de la humanidad” como “empoderamiento” y esta formulación lo aproxima a aquellas corrientes del pensamiento humanista o de la filosofía política que coinciden con los siguientes énfasis:

La democracia –dice, por ejemplo, Weil Veuglers–, debe estar orientada a empoderar a la humanidad, al crear oportunidades de desarrollo personal para todos los ciudadanos del mundo (Hansen, 2001; Aloni, 2002; Halliwell & Mousley, 2003; Said, 2004). El concepto de ‘empoderar a la humanidad’ se corresponde en parte con el término ‘emancipación colectiva’ (...) Ambos conceptos expresan la lucha contra la desigualdad (...) [pero] la idea de empoderamiento de la humanidad engloba más que el nivel político: incluye todos los aspectos del comportamiento humano. “Empoderar a la humanidad” comprende tres niveles (Halsema & Van Houten, 2002; Veuglers, 2003):

- *Personal*: se refiere a la dignidad humana y a adquirir o mantener el control sobre la propia vida;
- *Interpersonal*: con solidaridad y responsabilidad. El enfoque está en ser escuchado, en estar en condiciones de compartir con otros en el entorno inmediato. Significa encontrar apoyo de otras personas;
- *Sociopolítico*: igualdad, diversidad y justicia orientada hacia una sociedad más humana. Se refiere a la ciudadanía que tiene debidamente en cuenta las estructuras sociales, que intenta cambiar. (Veugelers 2007. p. 110-111).

Si la consideramos en detalle, estamos ante una noción complejiva, que comporta un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y disposiciones repartidos en cuatro grandes ámbitos: personal, social, político y de la praxis. Un verdadero marco conceptual, o “paradigma de encuadre” como lo llamó la UNESCO.

IV Los diálogos y su observación

Durante los semestres de Primavera 2020 a Otoño 2021, se conformaron 22 grupos de diálogo con un promedio de entre 8 y 10 participantes, que en 6 u 8 sesiones, trabajaron sobre temas como identidad, comunidad, dignidad, justicia, responsabilidad y, en los últimos semestres, COVID. Además de las comunidades y escuelas que ya han sido mencionado, en estos semestres participaron personas de colectivos e instituciones como las universidades Iberoamericana de Puebla y León, el Tecnológico Universitario del Valle de Chalco, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, la Prepa Ibero y de otras universidades y organismos nacionales y extranjeros.

Las sesiones de diálogo implicaban una breve introducción a la temática a tratar, por parte de quien acompañaba al grupo y, posteriormente, el diálogo en parejas, que disponían de una hora y media para el intercambio de preguntas y respuestas. Durante la pandemia, se recurrió a la plataforma Zoom y los diálogos ocurrían en los *breakout rooms*. Para llevar un registro puntual de la experiencia, se recurrió a la “bitácora socrática”, un instrumento diseñado con el apoyo del Dr. José Luis Ramos Ramírez, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que el equipo de trabajo fue modificando y adaptando conforme avanzó la experiencia, para convertirse en el soporte de la memoria del diálogo, donde se recogieron los testimonios y reflexiones sobre la experiencia que cada dialogante vivió en el intercambio coloquial. Funciona como registro de lo dicho, de lo que se piensa y de las huellas que dejó diferentes momentos de la conversación.

En la Primavera de 2020 iniciamos con cinco grupos: uno con jóvenes del Pueblo Originario de Santa Fe; otro con Casa Refugiados /ACNUR, En el parque López Velarde; uno más en una de las comunidad otomíes residentes en la Colonia Roma, donde había iniciado esta experiencia; y, finalmente, dos grupos más en dos comunidades otomíes del Valle que divide la CDMX y Toluca: San Francisco Xochicuautla y San Lorenzo Hutzitzilapan. En esta última, una veintena

de estudiantes de la Universidad, convivieron durante 3 días y dos noches con la comunidad en el marco del carnaval. Con excepción de este grupo, los demás se vieron obligados a interrumpir sus dinámicas a raíz de la cuarentena impuesta por la pandemia.

Después de la repentina interrupción, la experiencia se trasladó a la modalidad “a distancia”, lo que permitió incorporar personas e instituciones de diversas partes de México y del extranjero. En esta fase pudieron dialogar personas de Argentina, Bolivia, Chile, El Salvador, España, Estados Unidos, Honduras y Guatemala. Dado que la conformación de grupos no estaba ligada a un sitio físico, sino que estableció por conveniencia de horarios, su composición fue notablemente más heterogénea.

La experiencia generó más de 1 500 bitácoras. Éstas se organizaron en una base de datos ordenada por semestre, grupo y participante. Frente a la gran cantidad de bitácoras recopiladas, fue necesario seleccionar los registros más completos para los propósitos del proyecto. En este proceso, se consideró la extensión de los testimonios, el detalle en las descripciones y la constancia en la participación de quienes elaboraron dichos registros. De este modo, del total de bitácoras se seleccionaron trescientas.

La investigación se propuso rastrear el desarrollo las tres categorías básicas, a las que hemos hecho referencia: pensamiento crítico, empatía y solidaridad. Dicho rastreo se basó en inferencias inductivas por parte del equipo, que permitieran la construcción de enunciados generales sustentados empíricamente. Después de la lectura y organización de bitácoras, se procedió a la identificación y clasificación de enunciados. Dado que los ejes de funcionamiento y análisis son categorías amplias y difíciles de conceptualizar se consideraron definiciones amplias y sin compromisos teóricos para identificar su presencia en el subtexto de las bitácoras. Se señalaron enunciados breves con términos pertenecientes al campo semántico de cada categoría. La identificación de enunciados implicó, consciente o inconscientemente, que el investigador ubicara palabras específicas ligadas a alguno de los ejes de análisis.

El siguiente paso consistió en la extracción de estas palabras o frases y su agrupamiento en listados organizados por eje y contexto. Al organizar estas palabras, se conformaron subcategorías representativas y se identificaron los puntos de convergencia entre los diferentes ejes. Asimismo, aparecieron categorías que no estaban contempladas al inicio del proyecto.

Los listados tienen categorías repetidas, lo cual ayuda configurar círculos con empalmes o intersecciones, en cualquier caso, la presencia y plasticidad de los ejes de análisis inicialmente planteados, se constata inicialmente y se revelan nuevos ejes o subcategorías provenientes de la información empírica. Una vez acordada la nueva disposición de ejes, categorías y subcategorías, hemos procedido a elaborar diálogos ficticios con el soporte etnográfico de las bitácoras, que muestran la forma que adquieren las categorías básicas de este primer análisis. Si bien es posible concluir ya el que la interpelación de personas distintas y distantes en sus contextos socio culturales genera un pensamiento que pone en cuestión las certezas y convicciones dadas en torno a los temas que se dialoga. En otras palabras, observamos que los entornos interculturales poseen un poderoso nervio socrático que no sólo estimula la criticidad

en quienes practican el diálogo en ellos, sino que desencadena sentimientos de empatía e impele a actuar en formas solidarias con las y los interlocutores.

Conclusiones

Los diálogos socráticos en entornos interculturales como una herramienta para la construcción de ciudadanía iniciaron como una sucesión de azares: un encuentro con la directora del *Institut for Socratic Dialogue*, una alumna que desarrollaba un trabajo voluntario en una comunidad otomí, un grupo de docentes en búsqueda de formas innovadoras de impartir materias capaces de imprimir en sus estudiantes los propósitos de la tradición educativa de los jesuitas, la insistencia de la Vicerrectoría de atender creativamente a la convocatoria lanzada desde los Objetivos para el Desarrollo Sustentable, una cuarentena cuya duración nadie pudo sospechar en sus inicios... El proyecto, sin embargo, pareció nutrirse de todas estas circunstancias y crecer por encima de las expectativas.

La observación metódica de este trabajo es una investigación auspiciada por el Instituto para el Desarrollo de Educación, de la Universidad Iberoamericana, que se vio obligada a adaptarse a las circunstancias: del diálogo *in-mediatum* que se daba en las plazas y las calles, a la experiencia mediada por una pantalla; de la heterogeneidad de personas provenientes de dos o tres grupos que podían coincidir en un lugar específico, a los grupos limitados sólo por la lengua y el horario; de una temática prevista a una acorde a la experiencia global vivida...

En este sentido, la investigación se asemeja ella misma más a un diálogo que fluye con una aspiración, pero sin apegarse a un guion. Una aventura de comprensión, ubicada entre el conocimiento y la creación: "La frontera que existe entre el arte y el sueño -señala Alfonso Alfaro- es semejante a la que separa el conocimiento y la creación: una imprecisa tierra de nadie donde los exploradores avanzan a su propio riesgo, sin señales ni brújulas, guiados sólo por su intuición y pericia (en Bermeo, 2006. p. 19).

Pues bien, los resultados preliminares de este trabajo empiezan a confirmar (y conformar) la hoja de ruta que se trazó al inicio del proyecto. Las diversas formas en las que los dialogantes construyeron confianza compartieron y recogieron pensamiento esperan todavía un escrutinio más minucioso, pero refieren, sin duda, que estos encuentros entre personas con experiencias y modos de entender la vida, formas de pensar, de discurrir, de construirse, de ser, de estar, de optar... diversos, interpelan a quien se adentra en la experiencia y despliegan cualidades o habilidades, pensamiento crítico, empatía y solidaridad, que vistas a detalle, se muestran ellas mismas como constelaciones de destrezas afines, en cualquier caso, al desarrollo integral de la persona o al ciudadano del mundo, según sea la lengua en la que quieran expresarse.

Referencias

- Abenzoza, S. (2018) *El diálogo socrático una forma especial de dialogar*. Manuscrito en preparación.
- Abenzoza, S. (2018b) *Enseñando a dialogar*. Manuscrito en preparación.
- Bermeo, J. L. (2006) *Formaciones y dinamismos étnicos en el Guará, República del Chad*. Universidad Iberoamericana – CONACULTA – INAH.
- Bermeo, J. L. (2022). Ciudadanía Mundial y humanismo jesuita. *DIDAC* (79), 46 – 53.
- Hernández Dávila, C., Cárdenas, B., Álvarez, K. (2022) *Metodología de la investigación*. Manuscrito en preparación.
- Johnson, L.; Morris, P.; (2010.) Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*. 21(1) 77 – 96.
- Morais, D. B.; Ogden, A. C.; (2010). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education* XX(X) 1-22.
- Nelson, L.; Aguirre, J.; (2008) *El método socrático* (España, Editorial Hurqualya).
- Nussbaum, M. C.; (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Buenos Aires, Katz Editores).
- Nussbaum, M. C.; (2012) *El cultivo de la humanidad* (Barcelona, Paidós).
- Puig, M.; Morales, J. A.; (2013) Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias Pedagógicas*. (22), 31– 44.
- Segura, C. (2014) El método socrático. Proyecto de innovación y mejora de la calidad docente. *Convocatoria 2014*. (51). Madrid, Universidad Complutense.
- Sklad, M.; Friedman, J.; Park, E.; Oomen, B. "Going global": A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education* (72), 323 – 340.
- Turnbul, W.; Mullins, P.; (2007) Socratic dialogue as personal reflection. *Reflective Practice*. 8(1), 93 – 108.
- Van Rossem, K.; (2011) ¿Qué es un diálogo socrático? P@kenredes. *Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*. I (9) 1-9.
- Veugelers, W.; (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 37(1), 105–119.