

Da caverna a acrópole

Un camino cara a educación crítica

Autor

Ciro Briones

Miscelánea

Serie de textos misceláneos

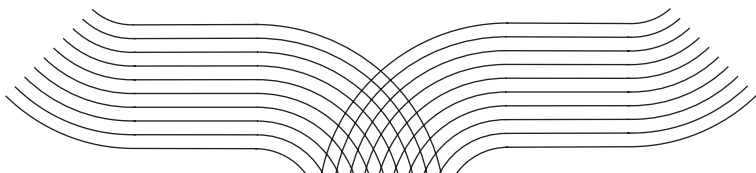


Ciro Briones (1996) naceu na Pobra do Caramiñal, A Coruña. Con 18 anos mudouse a Santiago de Compostela para estudar un FP de Saúde Ambiental. Foi neses anos cando se iniciou na poesía, onde atopou un refuxio e grazas á cal será premiado posteriormente. Tras finalizar esa primeira etapa, trasládase a Pontevedra para estudar o Grao en Educación Primaria e vencellarse definitivamente á educación. Desenvolve os seus estudos á vez que pasa por distintos traballos como camareiro, monitor de atletismo ou mestre de castelán no estranxeiro. Coa mirada posta na educación, afianza a súa paixón

pola literatura e a filosofía, atopando na escritura un lugar no que medrar. No ano 2020 obtén o título universitario, mesmo ano no que é galardoado en diversos certames: 1º Premio de poesía 2020 da Universidade de Vigo; 1º Premio Xuventude Crea 2020 e 2022 (tamén de poesía) e 1º premio de Ensaio 2020 da Universidade de Vigo.

Servizo de Publicacións

Universidade de Vigo



Miscelánea

Serie de textos misceláneos

Edición

Universidade de Vigo
Servizo de Publicacións
Rúa de Leonardo da Vinci, s/n
36310 Vigo

Deseño gráfico

Tania Sueiro Graña
Área de Imaxe
Vicerreitoría de Comunicación e Relacións Institucionais

Imaxe da portada

Adobe stock

Maquetación e impresión

Tórculo Comunicación Gráfica, S. A.

ISBN

978-84-8158-942-9

Depósito legal

VG 616-2022

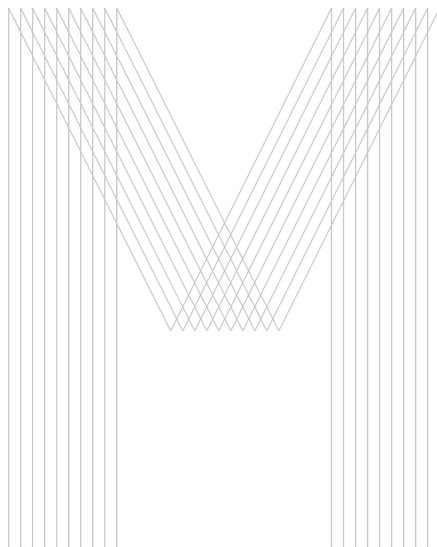
© Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2022
© Ciro Briones

Sen o permiso escrito do Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, quedan prohibidas a reprodución ou a transmisión total e parcial deste libro a través de ningún procedemento electrónico ou mecánico, incluídos a fotocopia, a gravación magnética ou calquera almacenamento de información e sistema de recuperación.

Ao ser esta editorial membro da **uñe**, garántense a difusión e a comercialización das súas publicacións no ámbito nacional e internacional.

Servizo de Publicacións

Universidade de Vigo



Da caverna a acrópole

Un camino cara a educación crítica

Autor

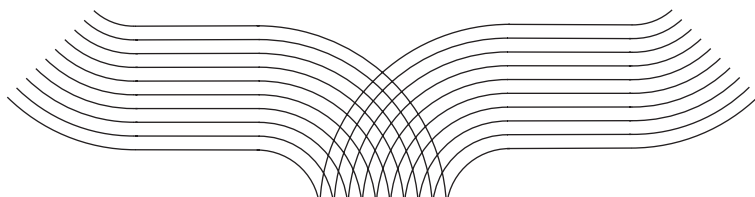
Ciro Briones

Agradezo de corazón a tódalas persoas que compartiron o seu tempo, esforzo e amor comigo neste camiño.

Dedícollo aos nenos e nenas que me regalaron os seus ollos. Tamén ás mestras e mestres que souberon mirarme. Por último, ao meu avó e ao mar, sempre abeiro.

00 01

LIMIAR, Ana Fernández Soneira.	13
INTRODUCCIÓN	19
PARTE I – LOGOS	21
. I. Hegemónikon	23
. 1.1. Proxeccións do ser	23
. Visión e luz	23
. Engrenaxes da existencia	25
. Mundo, esencia	27
. 1.2. A linguaxe	28
. Consideracións e memoria da linguaxe	28
. A linguaxe como expresión íntima da realidade	30
. A palabra, a voz e as letras	32
. 1.3. Sostendo a realidade	35
. A transcendencia como primeiro carácter da realidade	35
. A realidade íntima do suxeito	36
. O espectro da realidade, da realidade histórica á realidade inmediata	38
. Obxectivar a realidade	40
. Entre a realidade e a verdade	43
. II. Didaché	45
. 2.1. As pegadas da pedagogía	45
. Do cidadán grego ao cidadán de hoxe	45
. A escola como representación da realidade	48
. A aula	49
. Formar aos docentes	50
. Guiar e conducir	52



. Transformar a educación a través da conciencia	53
. Lipman e Freire como guías pedagóxicas	55
. Realidade educativa	55
. A comunidade e o diálogo	57
. Formación de valores	57
. Ideal de pedagogía	58
. 2.2. Os piares da filosofía	60
. A vivencia da filosofía	60
. Que utilidade ten a filosofía?	60
. A realidade a través da filosofía: a filosofía no presente e as súas implicacións	62
. Filósofos como amantes do mundo	64
. Edificación da cidade: a filosofía na escola	65
. Poden filosofar os nenos?	65
. Filosofar, practicar filosofía	67
. Filosofía nas institucións	69
. Filosofía como materia: Da educación primaria á universidade	72
. Pensamento filosófico	76
. Buscamos preguntas ou buscamos respostas?	76
. Como pensar, non que pensar: da lóxica ao xuízo	77
. Do razoamento á emocionalidade	81

02

PARTE II – MÉTODOS

87

. III. Physis	89
. 3.1. Natureza	89
. Do estímulo ao pensamento	91
. Ruta de pensamento	91
. 3.2. O camiñante	94
. Do pensamento ao coñecemento	95

. Do coñecemento á experiencia	99
. 3.3. Experiencia	103
. A interacción como necesidade do pensador crítico	103
. A experiencia como reclamo educativo	105
. 3.4. Cultura	106
. Transmisión cultural a través da escola	107
. O papel da linguaxe na cultura	108
. O pensamento como elemento cultural	111
. Cal é o papel da educación na cultura dun pobo?	113
. IV. Ethos	117
. 4.1. A mirada e o bo pensamento	117
. 4.2. Os sentidos e o contexto do pensamento	120
. 4.3. A pel e as habilidades do pensamento	121
. 4.4. Os órganos e os tipos de pensamento	123
. Pensamento reflexivo – John Dewey	124
. Pensamento xenuíno – Erich Fromm	125
. Pensamento de orde superior – Matthew Lipman	129
. Pensamento crítico e pensamento creativo	133
. Habilidades e disposicións do pensamento crítico	134
. Entre o pensamento crítico e o creativo	137

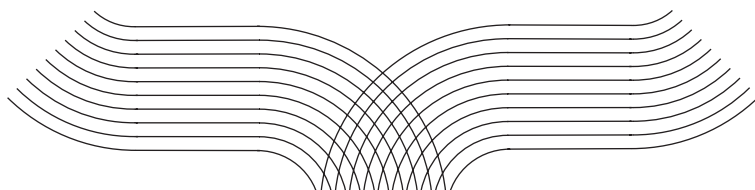
03

PARTE III – PAIDEÍA

141

. V. Academia	143
. 5.1. Da filosofía ao pensamento crítico	143
. Cara o razoamento	143
. Reflexión e indagación	144
. Filosofía-acción	145
. 5.2. Como levar o pensamento crítico ás aulas	148
. Modelos de instrución	149
. Técnicas de ensinanza	152
. Métodos de ensinanza	153

. 5.3. Avaliación da filosofía e do PC	155
. Propósitos da avaliación	155
. Métodos de avaliación	156
. VI. Pathos	159
. 6.1. Comunidade de investigación	159
. O valor da comunidade: de Paulo Freire a Teresa Langle	159
. A comunidade de investigación, por Matthew Lipman	161
. A investigación en valores: do respecto á liberdade	163
. 6.2. Filosofar na aula	166
. A verdade de peso na era posmoderna	166
. Discusión filosófica	170
. Diálogos e maiéutica	173
. Tipos de preguntas	177
. O diálogo e as súas posibilidades	179
. 6.3. Contidos e recursos	181
. Temas da filosofía clásica	182
. Recursos	184
. 6.4. Dificultades e vantaxes na aplicación da filosofía na aula	186
. VII. Coda	191
. VIII. Referencias bibliográficas	193



*Que no, que no
Que el pensamiento no puede tomar asiento
Que el pensamiento es estar
siempre de paso
de paso, de paso*
Luis Eduardo Aute¹

Se vostede leu o título deste libro e decidiu abri-lo e continuar lendo sabe que vai emprender un camiño cara a educación crítica, pero tamén vai camiñar polas súas dúbidas e as súas preguntas, vai se ver obrigado a manter os sentidos alerta e a filosofar, é dicir, a desenvolver “*unha actividade de descubrimento sobre un obxecto, na cal intervén unha potente noción persoal*”. É dicir, mergullarse neste libro é ter consciencia de que vostede vai (re)descubrir conceptos filosóficos, pero non só dende unha perspectiva académica ou intelectual senón tamén dende a súa visión persoal, vai ter que pensar, en cada capítulo, como interpretar os contidos que está (re)descubriendo.

Recoñézolle que eu xa fixen algunhas etapas deste camiño. Coñecín a Ciro na súa etapa de estudante, cando me pediu que fose a titora do seu Traballo Fin de Grao para rematar os estudos de Mestre en Educación Primaria. El tiña claro que quería traballar sobre o desenvolvemento do pensamento crítico na aula e eu quería que o vencellase coa linguaxe. Así comezamos unha andaina que cada xoves facía unha parada, a xeito de titoría, na que comentabamos as lecturas feitas, as impresións da posta en práctica do programa na aula... O final desa andaina foi un traballo no que se mostraba un exemplo práctico de como chegar o pensamento crítico ás aulas

¹ Luis Eduardo Aute (1978). De paso. *Albanta* (álbum musical).

de educación primaria, a través dunha proposta didáctica —baseada en contidos da filosofía clásica e metodoloxías innovadoras— na que os pequenos filósofos da aula nos demostraron a importancia de facer preguntas e de filosofar e a relevancia que o pensamento crítico posúe na formación educativa e social.

Ese traballo pode considerarse o xermolo do texto co que vostede vai interactuar. Pero, neste tempo que decorreu dende a súa defensa, medraron as lecturas, as reflexións, as experiencias de aula e, como non, as preguntas. Colleron forma ademáis outros traballos cuxa pegada enriquece este libro. Hai, na primeira parte, LOGOS, pegadas do premiado ensaio *Proxeccións cartográficas do ser* (Premio de Ensaio Universidade de Vigo, 2020) que mergullaba na esencia do ser a través da introspección; hai, dende a primeira ata a última páxina, a pegada dunha voz poética propia, a dun creador que goza do xogo coas palabras. “Uso a palabra para compor meus silêncios” defendía o poeta Manoel de Barros, e Ciro Fernández úsaa para compor seus pensamentos, para entender a realidade, para buscar a verdade.

Dicía Clarice Lispector que ela escribía para chegar “atrás de detrás dos pensamentos” e creo que este libro, e o seu autor, perseguen obxectivos semellantes: escribir, e filosofar, para chegar a verdade do ser, para descubrir as rutas do pensamento e para levar eses pensamentos e teoría primixenios á realidade da clase, para saír da Caverna e chegar á Acrópole.

Soy una pregunta

¿Quién hizo la primera pregunta?

¿Quién hizo el mundo?

[...]

¿Por qué existo yo?

¿Por qué existes tú?

...

Clarice Lispector²

Este non é un libro sobre Platón e Aristóteles... ou si; estes pensadores, e outros que percorren as páxinas desta obra, son sólidos alicerces para un ensaio sobre a posibilidade que temos, como seres racionais, de pasar da escuridade á luz, de tomar conciencia da nosa existencia, non só individual senón tamén colectiva, como parte dunha especie —que pensa, que fala, que aprende— e dun ecosistema co que interactuamos para completar a nosa experiencia vital. Á cultura grega débémolle a descuberta de

2 Clarice Lispector (2021). *Soy una pregunta. Todas las crónicas*. Siruela.

que o ser humano ten curiosidade por entender, por saber en que mundo está, en que situación se atopa e cales son os principios naturais que sustentan a súa existencia.

Neste ensaio vanse debullando esas preguntas partindo do ser, da súa esencia, é dicir, daquilo que nos fai singulares: a linguaxe, o pensamento, a curiosidade, a educación, e usando as ferramentas principais que temos para coñecernos: as preguntas e a mirada. As primeiras vannos permitir buscar respostas sobre nós e o noso paso polo mundo; a segunda vai condicionar o xeito de estarmos nese mundo. Como di María Zambrano³, “la mirada recorre, abre el círculo de la aurora, que sólo se dio en un punto, que se muestra como un foco, el hogar, sin duda, del horizonte”. E nese horizonte, que este libro nos vai mostrando, temos que saber mirar. Afirmo Emilio Lledó que “si no nos han enseñado a mirar, no vemos nada”, porque os ollos nos permiten ver, pero a mirada ordena, valora, ensina. O filósofo hispalense segue a exhortarnos: “Veamos el mundo, la naturaleza, la vida, lo que nos rodea, la luz, los árboles, las hojas que caen...” e Ciro Fernández Briones ofrécenos unha suxerencia de lectura para mirar e atopar respostas.

Nestas páxinas imos aprender a mirar coas palabras, acubilladas no coñecemento, na cultura, na educación, en contacto coa natureza. Ademais, este traballo non só cuestiona, non só desenvolve as rutas do pensamento senón que nos ensina a transitar por elas e defende, con vehemencia, a necesidade de ensinar a pensar dende a nenez e para toda a vida.

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

Mario Quintana⁴

Ciro Fernández Briones camiña por estas páxinas con excelentes colegas de viaxe. Fai súa a expresión machadiana “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” e nese camiño de aprendizaxes dialoga profusamente cos seus mestres e mestras. En conversa con Lledó, Zambrano, Lipman, Dewey ou Freire defende a educación como ferramenta esencial para o desenvolvemento dos individuos e da sociedade na que viven e aos docentes coma os principais destinatarios necesarios das preguntas que xorden incesantemente na cabeza dos infantes e que van ir conformando o seu pensamento crítico. De aí as páxinas adicadas á pedagogía, á crítica a un sistema educativo que non quere filosofar, á necesidade de reformar a preparación do profesorado, á importancia de darlle ao alumnado a posibilidade de pensar.

3 María Zambrano (2021) [2018]. La mirada. *De la Aurora*. Alianza Editorial.

4 Mario Quintana (1997). Das utopías. *Antología poética*. L&PM Editores.

En diferentes carreiros atópase con máis camiñantes —Ennis, Facione, Fromm, García-Sabell, García Moriyón, Langle de Paz, Saiz—, cos que dialoga sobre o pensamento crítico, sobre a súa aplicación na aula, sobre a creatividade, sobre as emocións, sobre a liberdade... Insiste, xunto a eles, na esixencia de facerse preguntas e de reflexionar sobre a información que recibemos e manexamos, porque ese cuestionar incesante nos permite practicar a nosa capacidade crítica, esa que nos vai permitir ser individuos libres e ilustrados.

E aparecen noutros sendeiros ás voces poéticas de Hélène Cixous, Julio Cortázar, Clarice Lispector, Mario Benedetti, Alejandra Pizarnik ou Lois Pereiro. E deféndese a literatura como camiño de comunicación, como outra forma de diálogo, como expresión do ser, da súa historia, da súa época e da súa esencia, e a lectura como principio de liberdade, de creatividade e de reflexión. Neste sentido vencéllanse coa filosofía como medios que nos permiten amosar a realidade, cuestionala, (re)creala, interpreta-la, comprendela...

A filosofía actúa para descubrir a verdade do mundo a través da arte de cuestionar. Para iso, debe facer das preguntas a mellor ferramenta para achar respostas que se aproximen a esa verdade

Ciro Fernández Briones fala, nesta obra, sobre os camiños que percorremos para chegar a esa verdade; e o propio libro é un camiño, un percorrido no que, con cada paso que damos, imos descubrindo como o noso camiñar vai ser determinado pola educación, por ese proceso de formación de cidadáns capaces de determinar a realidade na que viven e actuar nela activamente se collen o camiño crítico e libre. "Hay que elegir la vida, hay que elegir la realidad" murmúralle Lledó e o autor escolle confrontar a realidade e vivir a vida dende a aprendizaxe crítica.

*Tamén miro con saudade
as miñas cadeas que me atan
ás tantas paredes deste piso
ás engranaxes do medo e do sistema;
a gaiola da ilusión é tan vulnerable
o fervor da realidade, indescribable.*

Ciro F. Briones⁵

E fai este percorrido dende a súa esencia, unha esencia que busca a luz do coñecemento e que se define nas súas múltiples facetas persoais: como Ser proxecta a

⁵ *Ciro Fernández Briones (2020). Morning sun. Prohibido apañar flores. Premio 2020 de poesía relato e tradución da Universidade de Vigo. Edicións Xerais de Galicia.*

súa mirada universal no mundo para descubrir e descubrirse, para acompañarnos nos nosos descubrimentos e nas nosas preguntas; como Mestre, proxecta a súa mirada crítica sobre a realidade e a educación, ensínanos camiños de aprendizaxe e contáxianos a súa paixón pola lingua, polo coñecemento e pola filosofía; como Poeta proxecta a súa mirada íntima —chea de luz e de mar— nas palabras, no diálogo coa natureza e co pensamento. 17

O que ti, lector, lectora —agora que xa nos coñecemos máis— vas atopar nestas páxinas é unha senda poética, un texto de amor polo pensamento e pola educación, unha conversa entre o camiñante que busca coñecerse e o camiño por percorrer. En palabras do autor *Da caverna a acrópole revélase como este camiño de luz que penetra a través da pel e orballa a nosa mirada; mostra os pasos dun sendeiro cheo de preguntas, por ser as únicas que permiten avanzar.*

Boa senda, camiñante!

Ana M^a Fernández Soneira

Pontevedra, 2022

Introdución

A diferenza entre mirar e ver, o sabor do mar ao tocar as lembranzas, escoitar e oír as bágoas na ventá, todo se mestura ao son do solpor e as pombas repousan no tellado ata o amencer. En todo momento existimos e ocupamos un lugar neste mundo que nos é dado, neste tempo que escorrega, formamos parte da historia que vivimos e tamén da que esquecemos. Sentir o latexo que nos arma é todo canto podemos estar seguros, e cómpre ter en conta que hai algo nese latexo que non nos pertence, que perdura na incerteza que nos acompaña. Camiñar faise entón necesidade e remedio, nós somos e estamos porque existimos, pero como é a nosa existencia? Que somos? Onde estamos?

Unha rede eléctrica que se distribúe por todo o noso corpo debuxa a sombra que perseguimos, pero nin ela nin o ser da que nace saben o que procuran, cara onde van, cara onde imos. Hai un guía case música que nos permite albiscar un camiño, o mundo é o mapa que permite situar a nosa existencia e rexistrar a historia das pegadas que deixamos tras de nós. Conforme avanzamos aprendemos novos pasos de baile, xeitos de pensar cos que *re-construír* as formas e capacidades do mirar para achar significados profundos. Quédannos esas primeiras sensacións como marxe entre a sombra e nós, quédannos eses latexos como único modo de achegarse, facelos nosos sería o máis semellante a ter ás. O pensamento é cada latexo e cada tecido do noso corpo, a acción e a disposición, o argumento e a sensación, o engranaxe que nos move, a combustión que ensancha as pálpebras. Baixo esta bóveda o pensamento dános a capacidade para consumir os froitos que atopamos no sendeiro, aínda que cada dirección sexa distinta entre nós e cada un esperte dentro dun tren que nos dirixe sen preguntar primeiro. Todo comeza entón por preguntarnos que facemos nese tren, o corpo irase erguendo avelaíño e a paisaxe amosarase ao son dos nosos iris, o sol e a lúa correrán sempre canda nós.

Nesta conxunción entre o ser e o mundo nacen milleiros de rutas que nos conectan, pero somos nós quen debemos procurar nelas os elementos que outorguen ollos

ao corazón e calor ao corpo e así manter a forza para camiñar. Ás veces todo o que percibimos se aglutina de xeito inesperado e, outras, esixe o tempo dunha vida para comprendelas; a terra esixe as nosas mans para outorgarlle a beleza que nace da alma humana. Se o asombro e a curiosidade que temos por este mundo non madura, tampouco poderemos nós medrar como persoas. Isto quere dicir que son características que debemos coidar e, en certo modo, adestrar. Que mellor xeito de coñecer o mundo que aprender a mirar? Que mellor forma de mirar que abrindo os ollos?

Este xeito de mirar a realidade pasa inevitablemente por comprender o valor daquilo que nos conforma, da nosa experiencia. Esta supón o principio da historia e nos define como seres sociais, xorde co primeiro recordo pero se conforma a través da pregunta. Obrigados a vivir no tempo que nos é dado, avanzamos deixando tras de nós aquilo que asemade nos revela información sobre quen somos. Por que non escoller este punto de partida para tentar descubrir o noso lugar? Por que non utilizar a necesidade intrínseca de descubrir para buscar, mediante a pregunta, aqueles coñecementos que a experiencia orixina? Isto supón que aprendemos do que somos, do que vivimos e de como pensamos. Por iso a aprendizaxe é o motor do noso camiño, e a forma en que esta aprendizaxe transcorre condiciona a nosa mirada. Ao mesmo tempo, esta aprendizaxe é un proceso interminable que precisa da nosa paixón para achar o fulgor da luz que revela a realidade.

Ás veces asemella que cantas máis cousas aprendemos máis pequenos nos sentimos, canta máis claridade nos invade máis risco temos de sufrir o *desvelamento*, unha dor que se coa entre os tecidos e nos fai respirar aceleradamente. Pero, como sería vivir na sombra durante toda a vida? Como soportar un veo eterno que manteña as nosas pálpebras enxoiadas? *Da caverna a acrópole* revélase como este camiño de luz que penetra a través da pel e orballa a nosa mirada; mostra os pasos dun sendeiro cheo de preguntas, por ser as únicas que permiten avanzar. Ao albiscar tódalas pegadas que deixei tras de min penso naquilo que descubrín, trato de imaxinar todo o que me queda por aprender e pregúntome como podo descubrir máis. A educación é a posibilidade que temos de mirar pola ventá e achar o noso reflexo no mar, tralas árbores, baixo os paxaros e coa música do vento peteirando o pensamento dun meniño. No fondo, esta obra é como ollar pola ventá: en primeiro lugar, achegámonos á estrutura da ventá, asegurándonos un cálido e resistente soporte no que tender o corpo; en segundo lugar, o cristal, transparente e fino, un reflexo dos nosos ollos que conecta o espazo e a persoa; en terceiro lugar, a realidade do outro lado, chea de sensacións e segredos, á que nos abalanzamos para coller aire e bombear sangue por todo o corpo. Este achegamento é un paso da caverna cara a acrópole, unha pregunta dende o corazón ao mundo, unha man que suxeita a filosofía e a educación, unha mirada chea de fulgor. Temos que buscar incansablemente no amor polo mundo algún xeito de aprender.

Sempre habrá luz aínda de costas á venta.

Parte I – Logos

Hay que haber aprendido cómo vivir humanamente el tiempo, saber actuar tan lentamente, respirar tan profundamente que se necesita una vida para crecer y pensarse humanamente. Hay que poder vivir según las lentas estaciones de un pensamiento. Para tocar una sola vez, con una auténtica caricia, una mano viva.

-Hélène Cixous-

Maniféstase no *logos* a palabra, unha palabra interior que consegue atravesar os campos do corpo, dende esa parte da esencia onde se forma, principio universal e único, ata o cosmos que o invade, extensión do ollo sen fronteira. Convértese nestas páxinas en expresión, nunha procura que pretende descubrir a razón na mirada, e ten a virtude de mostrarnos as ferramentas coas que edificar unha educación do saber. O *logos* é o lugar que acolle o pensamento e lle dá forma, que o acubilla no berce e o fai medrar, o nutre coa palabra para que poida existir no mundo e ser comprendido, tentando construír ao ascender aquel mundo da Razón que lle outorga a vida.

Baixo o peito, no corazón, atópase ese lugar enérxico, algunha das partes da alma, tentando debuxar as pontes que conectan o indefinible con aquilo que podemos chegar a pensar. Primeiro ladrillo construtor, esencia do ser. Esa unidade sen dimensión imaxinable é o motor da vida, as entrañas en harmónica fervenza, disposta a espallar os recunchos máis íntimos do ser humano até convertelos en representación tanxible: en sorriso e bágoa, marusías do corpo; en razón e xuízo, desembarco da psique. O *hegemónikon* é a peza que conforma o combustible esgazador do home, aquilo que o deixa espido fronte aos camiños reveladores que o mundo insiste en ofrecer. O *hegemónikon* resólvese nestas liñas como a unidade das facultades superiores do ser humano, como esa expresión íntima que é o ser, a linguaxe e o pensamento, e que permite redescubrir a realidade dende o interior.

«En vez de polemizar lo que hay que hacer es simplemente *ser lo otro*» recomendación de Ortega y Gasset que Sabell toma como premisa para expresar que o *Facer* é

*constituírse na realidade do oposto, avogando pola razón, unha razón conxunta que non caía nas vacuidades do egocentrismo e do acaparamento do discurso por aqueles aos que el chama discutidores. Unha razón construída lonxe dunha realidade de aparencia e próxima ás profundidades dos seres, das súas inquedanzas, na dirección do coñecemento íntegro e inquisitivo, o cal implica comunicación e comunidade, con tódalas súas pólas (empatía, comprensión, sinceridade, esforzo e respecto). Esta Razón constitúe o valor máximo da realidade e a súa aprehensión, por iso debe ser tomada como doutrina e determinar o devir da educación. Así chegamos á visión platónica da *didaché*, aprendizaxe que vai conformando ao home e, dese xeito, vai creando a súa propia natureza, a súa propia *physis*.*

Parte I – Logos

I Hegemónikon

23

Recibe este rostro mío, mudo, mendigo.

Recibe este amor que te pido.

Recibe lo que hay en mí que eres tú.

-Alejandra Pizarnik-

1.1 Proxeccións do ser

Visión e luz

Todo nace, ao menos canto podemos chegar a coñecer, ás veces tan sequera sabemos onde, ás veces tan sequera nos decatamos, nunca chegamos a ser conscientes da capacidade do mundo que brota ao arredor de nós, todo imbuído baixo a tempestade trágica do tempo, ante a luz das mañás e os outonos que achegan a terra ao ceo. Vemos os invernos mudar nas engurras que acompañan a nosa pel, mais as raíces de tantas árbores quedan engaioladas baixo a terra, nun lugar case imaxinario e tan complexo de imaxinar, encuberto tralos muros arxilosos, nun tobo máxico debuxado polo cosmos, noutro plano onde a mirada opaca non ten acceso. Quen ten a capacidade de ver tralos muros? Quen posúe esa mirada? Esa mirada diáfana que chega ao corazón dos elementos que alcanza, que pensa e dá, que exerce a forza para atravesar o trazo dos debuxos, a mirada que comunica e transmite, a mirada que conecta a esencia do que toca, esa mirada que é chuvia e sol, que chora, pero sempre é percorrido, transparencia e luz. Nunca houbo tanta luz polas noites como nos dedos do que mira, do *ser mirador*, preto do *ser esculcador*, tamén do *ser observador*, do *ser contemplador*, do *ser da mirada ampla*, sempre do *ser da mirada universal*. Diversidade de seres con mirada, miradas con capacidade de ser, de vida e de morte, de existencia e esencia, miradas no tempo. Quen son estes seres se non

todo canto poidamos chegar a imaxinar? «¿Qué hay aquí que a todo se esconde, que se puede ocultar más a la mirada?» (Pereiro, 2021, p.21)⁶.

24 Todo estoupa nas entrañas do ser cando alcanzamos o mundo coa mirada: somos seres entón? *Einaí* como ser primeiro, como emerxencia⁷, de ser e de existir, emerxencia de nacer e medrar, de habitar, de identidade. Dende cando somos? Escoltamos ao saír un vendaval, unha alerta do espazo que ocupamos, hai un vento que nos leva, dende o núcleo de canto percibimos ata a infinidade do inefable, esa primeira mirada é o comezo, ese *voein* indescifrable e indefinible, mirada aínda inexacta. Abrimos a ventá e hai nubes, aínda os ollos pechados e o sol cego, aínda todo debuxando e debullándose, debullándonos, devorándonos. Todo vén a nós cando saímos na procura de nunca nada concreto, todo decorre sen permiso ao ritmo do latexo, inexacto e evidente, lonxe xa ao decatarnos, pero sempre acompasado, acompañando a existencia incluso cando o corpo se desprende da alma para ocupar outro lugar, sempre fluíndo sobre as inmensidades. Non hai nome, pois como adiantou Aristóteles, *o ser dise de moitas maneiras*.

Dise do minúsculo que somos, de canto se perde ao non ser capaz de imaxinalo, da incomprensión que carrega sentirse sen chegar a ser completamente. Que supón ser ente entre o imaxinario inconmensurable? Como comezamos a ser ente? Parte deste infindo areoso, deste deserto sen límites alcanzables, area imperceptible baixo mares; ente como gran de area, deserto e universo, como tempo e movemento, como transcendencia de espazo, como esencia e acto. Que relación mística esa que se establece entre ente e esencia, acto e area, sentir e deserto, máxico e imaxinable, existir e emerxencia. Comprensible, non si? Case parece que todo se reduce a ser, en lingüística a verbo ou nome, no pensamento, vida e identidade, en soños transcendencia, para a filosofía cuestión e motor. Ser como idea quizais por todo o que pode chegar a abranguer, mais sempre tan presente na nosa mente, sempre como unha dorna que partiu da ribeira na procura de preguntas e de existencia, no constante navegar e na dificultade de atopar un rumbo; día e noite irrefreable a actividade do ser, nas correntes e no remar, na friaxe e nas queimaduras. O ser non é unha meta, senón unha aprendizaxe, as preguntas son forza para navegar; a comprensión, arroubo; a conciencia, sentido. O navegante precisa a implicación de todo canto ten, pero sobre todo do que é, involucrar todos os sentidos na súa mirada, dentro e fóra do corpo se este existe. O navegante procura porque precisa sentir iso que leva dentro e o diferenza da nada, porque precisa *desconfundirse* e por tanto descubrir, descubrirse,

6 Tódalas citas que atopamos nesta obra están traducidas ao galego polo propio autor excepto as das obras literarias, que se recollen na lingua orixinal (varias en castelán e unha en portugués) coa finalidade de preservar os matices da escritura do autor ou autora. Procuramos con isto non distorcer as interpretacións que poidan xurdir, supoñendo que é comprensible para os lectores galegofalantes.

7 Reinterpretación de Heidegger do termo *Einaí*. Extraído de: Branco, P. C. (2009). Martin Heidegger: a técnica como posibilidade de poésis. *A parte Rei*, 63.

vivir preto de tódolos seres que coñece e poida imaxinar, incluso dos alleos á súa capacidade de entendemento, o navegante precisa ser con forma, conformar o seu conxunto incompleto, achegarse á plenitude e fundirse co mar que habita.

A ribeira é extensa, o mar inmenso, a area áspera. Ás costas moitas cores, infinidas e formas. Cara o ceo unha bóveda, máis aló algo que nos mira, dentro algo que nos move. De onde partimos? A onde pertencemos? Estamos dentro de aquilo que habitamos, construímos sobre as lixeiras agullas do reloxo o que as nosas mans poden inventar e a nosa psique sentir; dentro non hai dirección senón camiños, trazos como liñas dun retrato debuxado cos ollos pechados e a porta aberta para que calquera poida entrar, cidade de tódolos seres situada nas entrañas do tempo. O navegante ten historia, pertence á historia coa súa propia vida, é ser vulnerable ós acontecementos que o desbordan e o fan camiñar, nadar, correr, fuxir e pararse. A súa condición parte dunha serie de dilucións interminable que o converten en casualidade eterna, e tamén á vez en peza imprescindible pero insignificante, pois non alcanza a ver tódolos entes que forman as augas. 25

Semella que todo ten un comezo e que todo río acaba en mar, que toda experiencia en pegada, que toda vida en morte. Pero da semente brotou un mundo que se empeña en existir, que nos forza a seguir aínda sen saber ningunha resposta. Quen escribe a nosa historia? Cara onde nos movemos? Hai un impulso descoñecido tras de nós, persistente, ondada tras ondada, que non cesa. Da semente sae unha raíz, e da raíz outros capilares, o talo medra, unha folla, dúas follas, a cor verde tan intensa, baixo a terra o baúl da alma, cara o ceo esa necesidade de existir, de vivir, de habitar; máis follas e outras formas, o tacto rugoso de cada póla e o tronco danzando paseño baixo as nubes; a luz do mundo tan intensa, as estrelas protexendo na noite, o vento maino ou imparabile, a chuvia entre dor e beleza, case liberdade escorregando. Todos os elementos se alían nunha serie de reaccións aparentemente casuais e practicamente descoñecidas para o ser humano, establecen unha conexión que tece os tecidos dos seres que nalgún momento e lugar atravesaron as profundidades do mundo, aínda que fose de forma pasaxeira. Este pulo é unha eterna viaxe en tren, decore o tempo e as formas van rotando a través da ventá, nós estamos nun lugar e momento que non deixan de avanzar cara a inmensidade ignota, somos os seres dunha historia irrefreable.

Engrenaxes da existencia

Un murmurio que nos acompaña na viaxe, o ar acompasado xunto as ondadas, as padas dos remos e a respiración. Que fai deste son a peza musical da nosa existencia? Que instrumentos interpretan esta obra? Xúntase a vida arredor do ser, solápanse os silencios sobre o ritmo, unha nota e logo outra, un compás e logo outro, ás veces un ton e ás veces outro, todo a existencia sobre o pentagrama: historia, linguaxe, transparencia, interpretación, representación, emoción, vivacidade, inicio e

fin. O son feito música ten significado por si mesmo, pero ademais esténdese polos campos frondosos, invade todo o que toca e plásmase, é dicir, transforma e impele os seres receptores, os seres permeables. A música da existencia non ten definición, faise impalpable, mais síntese por debaixo da roupaxe e da máscara: a intensidade pode ser vertixinosa e intanxible ou pesada como cadeas nos nocellos, a melodía pode provocar calafríos e bágoas que revelen a nosa alma, o ton tensar a pel até que nos descoñecemos a nós mesmas, ou o ritmo caer nos silencios da nada cubrindo os nosos oídos de orballo até conxelar o corpo enteiro. «Existir é *estar aí*, simplemente; os existentes aparecen, déixanse *encontrar*, pero nunca é posible *deducilos*» (Sartre, 1977, p.145). Esta música deslízase sobre as continxencias da súa creación, pero non hai máis certeza da existencia que esa pausa na que o lenzo dunha cute perdeu cor, cambiou de olor, resgouse coas xistras dos invernos, a sedimentación do ser entre dous ventos; a eternidade asentándose entre un cambio nas agullas, sobre os restos das mareas.

Cheirar as flores e ulir a nada, soar a través da vida como as persoas ao formarse, tecer con paciencia a nosa máscara para poder resoar, para ser e por tanto reconverterse nas representacións que formulamos. Para que esta máscara? Para que esta vida? Extraer dunha planta os seus tecidos, facer un nobelo co anaco de historia que nos cede, deseñar no pensamento o próximo corpo, sentir nas mans os fíos entrelazándose e formando a lixeireza da nova pel, ver a través dos poros a conciencia dun mesmo ao vestir a máscara, aprendendo a vivirse. O rostro non ten por que ser pesado por moitas capas que conteña, a maquillaxe pode ser construción da propia identidade como unhas lentes que permiten apreciar as rugosidades dun cadro, precisamos non desfigurar ao actor ou actriz que representa o papel, sentir a terra húmida baixo as dedas e saber que é a nosa pel a que sofre o vento frío. Mais ás veces escoitamos unha lira e non sabemos se vén da radio, da nosa propia mente ou do mesmísimo ceo, escoitamos a melodía que nos rexe e camiñamos á deriva da identidade, na superficie do mar unha faciana e «¿*Son eu o que está aquí agora, ou só son un reflexo do ideal de min mesmo?*» (Pereiro, 2021, p.20). A vida se converte nun mapa en movemento, e nós dentro, tan dentro dos límites da existencia, *vostede está aquí* sinalan; eu estou aquí sen saber cara onde dirixirme, ocupando o espazo que me foi asignado e cedendo á inercia da marea. Tantas vereas por atravesar e eu perdido nalgures como no *eterno retorno* de Nietzsche, entre as leis e razóns que o mapa representa, a lenda non aclara o punto de partida e as figuras provocan vertixe. Saír da sombra e buscar a luz, facer a máscara diáfana, facer da vida transparencia:

Rostro, figura é o que o home tendeu cara o que lle excede e transcende, pediu sempre á potencia avasaladora, ao ser ou ao sobreeser que non lle deixa. E que sen deixalo lle deixe ve-lo seu rostro, saia da súa sombra e se lle dea a ver plenamente, é o que pide. (Zambrano, 1999, pp.136,137)

Mundo, esencia

Esténdese un brazo que mira, a man relaxada que oscila, os dedos en quietude sostenendo a continxencia. Estamos preto, hai unha ventá a través da que todo se debuxa, na que existe a vida e todo morre, a plenitude do mundo existe no cristal. Como é o cadro no que saímos representados? Quen é o ser que se debuxa? Como nun charco os nosos ollos enucleados, no desexo de espallarse ata as ribeiras e abarcar todo o espectro imaxinario, o reflexo é un espello onde o ser se dissolve no mundo, onde nace un meniño que se vai atopando conforme adquire conciencia. Dende o núcleo xeotérmico do corazón vai atopando camiños polos que errar -fórmula alxébrica de aprendizaxe- porque todo coñecemento precisa dun método, dun proceso, e as ferramentas dadas poden non ser suficientes para descubrir os valores do camiño e a representación da pintura; precisamos buscar a Kant para observarnos na travesía, pois é *mester que o «eu penso» acompañe a tódalas miñas representacións*. O fondo nos envolve, modifica a visión do ser retratado, agora ancorado, encintado, suxeito, *ser-suxeito*: a súa mirada ocupa o lugar previo á visión, a faciana derretida polas cores mesturadas no ceo, o corpo sempre transparente (unha áncora, catro brazos, unha columna de ferro, todo sombra) para deixar pasar a luz. A pegada dactilar como pegada da revelación, do *rêve* sempre en potencia, unha revolución interior que se estende dende o eu cara o mundo, a pegada no pincel e no lenzo, na sinatura e no trazo, no tempo invertido e na experiencia descuberta. A capacidade de berrar no cadro, de escoitar e escoitarse, de redefinirse baixo a bóveda e os marcos, os bordos, as paredes. Cadanseu trala súa ventá impenetrable e baixo o mesmo ceo, porque *somos impenetrables* segundo Unamuno, e «impenetrables permanecemos ao longo da existencia», engadiu García-Sabell (1996, p.35). Mais a pintura é exactamente o proceso mediante o cal cadaquén acha a súa propia transparencia e deixa pasar a luz que funde o mundo coa súa alma.

Tantas liñas para achar un porqué, pero o porqué non se atopa, se procura, se pregunta, se apalpa e se constrúe. *Quen son sen por que son* tan só sería holografía, aparencias nunha caverna xeada e mingua na que nacemos sen recordos. Precisamos os porqués para facer o mundo habitable, precisamos da linguaxe para preguntar, precisamos de conciencia para *salvar as aparencias* como diría Platón, e atopar o ser máis alá; precisamos, en definitiva, reconstruírnos. Os seres temos a capacidade de existir nas condicións que nos son dadas e descubrir o mundo dende esa existencia que facemos propia a través da conciencia, fiar a historia que nos concirne e bordar a ponte que nos dirixa cara a seguinte montaña: podemos sentarnos, camiñar ou escalar, sempre baixo o mandato da respiración e do pensar (no caso do ser humano), baixo a crueza do terreo facer de cada pegada unha revelación, transformar a existencia en vida.

O home está cheo de dúbidas porque é un ser complexo desenvolvéndose nun universo complexo dende a súa propia mirada, porque é consciente das cadeas do tempo e ten certo dominio dos seus sentidos, de modo que establece íntimas conexión

con ese mesmo universo que trata de desvelar. O home camiña con espiñas baixo os pés porque se sente igual de descoñecido que ao nacer, porque nace incompleto, «ten que acabar de nacer eternamente e ten tamén que facerse o seu mundo» (Zambra-
no, 2008, p.112). Dentro dun mundo cheo de incerteza e tormentas, dentro de algo tan grande que non pode tocar, esa falta de *con-tacto* manteno sempre distante e impotente. Nace nesa caverna húmida que o acubilla, escoita ruídos fóra e ten o anhelos de berrar; así mediante a experiencia é capaz de achar razóns e emocións, que se converten no seu motor vital na procura da transcendencia, converténdose nun ser inesgotable e insistente que flota na inseguridade da existencia. Esa transcendencia tradúcese como a elevación do espírito e o contacto da alma con tódalas realidades que é capaz de contemplar.

Así semella interminable a procura do porqué, e quizais así sexa. Mais ante todo é unha necesidade inherente ao espírito humano que o impulsa directamente a vivir en cada latexo, que o fai camiñar traxicamente entre cumes e abismos: o *ser-mirador*, o dorneiro, a música e a pintura son continxencias do porqué, representacións que albiscamos dende a caverna, expresións. Porque sendo tan complexa a dúbida para o home precisa tamén da súa propia expresión, do camiño que o comunique co exterior e cos seus iguais, unha expresión que lle permita collerse da man con tódolos seres circundantes e elevar a alma á conciencia. O ser humano precisa unha linguaxe.

1.2 A linguaxe

Consideracións e memoria da linguaxe

O ser humano precisa atopar ese *modus vivendi* que tanto lle leva aprender, do seu interior nacen os métodos ou camiños de comunicarse coa natureza, pero ao mesmo tempo coas súas raíces, isto é, *re-coñecerse*, aprenderse, comprenderse; precisa conectar ca súa orixe e acurtar a distancia que o tempo impón, o que supón conectar cos seus iguais en tódolos tempos, tanto interpretar o pasado como vencellarse ao presente e deixar as pegadas marcadas do incerto futuro. O ser humano é un ser expansivo no senso en que o seu medrar non é lineal nin unidireccional (máis alá da influencia do tempo cronolóxico), se non que busca ampliar o seu coñecemento, darlle sentido á súa existencia a través das vivencias. Por iso a complexidade da súa psique esixe que o pensamento poida ser comunicable, é dicir, que tanto as ideas, como as emocións ou calquera outra representación mental teña a capacidade de manifestarse a través da linguaxe e tódalas súas formas. Isto non quere dicir que sexa capaz de transmitir integramente o que pensa, sente ou quere, pero si que ten a capacidade tanto de darlle significado a esas representacións como de aprender a comunicarse de diferentes maneiras, a través de expresións propiamente humanas. Como remarca García-Sabell (1996, p.64):

A criatura humana atópase en constante loita por apresa-la totalidade do mundo, por apreixa-lo carozo derradeiro do real. Para eso, para esa difícil empresa, bota man das ideas ou dos sentimentos. Mais ese desexo do contacto primordial co medio ambiente bate no seu camiño cunha terceira inevitable: a linguaxe.⁸

Esa teimosía da que fala é a forma que ten o home de expresarse, de extraer do seu interior, de conducir reciprocamente os gromos do pensamento. Pero eses gromos non son soamente *canicas* que baten unhas con outras espontaneamente movidas polo contacto dos seres co seu entorno, son o legado xeracional que nos permite mirar as pegadas que seguimos, os camiños labrados polo conxunto de vivencias que tecen o manto que protexe ao ser humano de ser unicamente instinto. Porque a fin de contas, para poder apreixar a natureza e seguir na procura desa *totalidade do mundo* precisa expresar as sensacións, unificarse cos seus iguais e entender que na súa soidade está acompañado doutros *seres miradores*, que baixo a capa do corpo é unha unidade particular. E tamén precisan acadar coñecemento; porque o ser humano é eco de todo canto conecta e a canto pertence, sendo así a linguaxe reverberación dese coñecemento, porque a linguaxe non só dá, non é un vomito humano cara o mundo, senón tamén o tacto das rosas e o cheiro das gardenias, a absorción do mundo que habita, a interiorización do que existe ao seu arredor, a linguaxe é un xeito de entender a existencia.

Seguindo ese punto de vista a linguaxe é memoria, e por tanto transmisión, e -máis importante aínda- a construción da nosa historia, segundo Lledó (2020, p.92) «a linguaxe é a manifestación definitiva de que somos memoria, de que é a memoria o que alenta e sostén as palabras, e de que a morte da realidade social, da realidade persoal, é o esquecemento». Primeiramente precisamos entender e para entender comunicarnos, na comunicación participar e pasar a ser parte do entorno; o coñecemento percorre este abismo que supón adaptarse pero na súa última procura se atopa o transcender. O feito de que sexamos seres sociais significa que non medramos a partir da individualidade (aínda que medremos individualmente) senón como comunidade e como especie, é dicir, a partir da interacción en tódalas súas formas e con tódalas súas proposicións. Así interveñen os axentes de socialización: da familia directamente pero ao mesmo tempo do entorno, adquirimos unha lingua, uns valores, unhas ideas e un comportamento (en definitiva unha cultura) que a medida que participamos no entorno vanse moldeando segundo as interaccións que establezamos (tanto por vontade como por «accidente»). Por iso, que a linguaxe é o medio humano de entender, coñecer e conectar, no seu presente a partir do seu pasado. Lledó, (2020, 70-71) explícao perfectamente:

⁸ As citas de Domingo García-Sabell recóllense *ad litteram*. É por iso que atoparemos algunhas palabras non normativas, por exemplo: *Por eso – por iso* ou *teircería – teimosía*.

Para que serve o entender? (...) Ninguén percorrería as sendas do pasado se non subxacese a ese percorrido o irrefreable desexo de coñecer, nel, todas aquelas semellanzas que nos levan a entender a nosa situación e a aprender doutras experiencias. O que acontece é que esa aprendizaxe, para a que se inventaron múltiples metodoloxías -camiños, ao fin e ao cabo- é produto de eleccións previas, do gusto ou desgusto que encontramos no «outro», da confirmación ou rexeitamento do noso propio ser. Cada acto de lectura, de interpretación do que pensaron outros homes, é espello do que pensamos nós. E iso supón o carácter social da existencia, a loita por arrincar de cada subxectividade a esencial soidade que a constitúe. É a linguaxe a que permite esa saída cara o outro, cara a solidariedade da intelixencia, cara a comunidade do entender e o propoñer.

Tamén podemos considerar a linguaxe como universal no sentido en que pretende alcanzar os límites da especie humana e da súa comprensión da natureza e o cosmos. Así nacen os sistemas e métodos (ou camiños, como dixo Lledó) que tomamos como referencia ou que seguimos para chegar á profundidade. Un exemplo son as matemáticas, establecidas polo ser humano para aprehender o comportamento do cosmos, sendo primeira voz das ciencias e motor do progreso máis íntimo do coñecemento humano. As matemáticas acabaron por conformarse como linguaxe científica, mais ao principio foron unha ferramenta que respondía a unha a necesidade humana, expresar todo aquilo que nos rodeaba. Así, cando se crearon os números, tiñan límite e non chegaban ao infinito e por iso, dependendo da civilización, eran utilizados uns símbolos ou outros. Pero máis adiante, as matemáticas establecéronse como a ferramenta da natureza porque non só servían para contar, se non que a especie humana ao tempo que evolucionaba precisou das medicións e executar operacións a través delas.

Xa desde esa simboloxía, as matemáticas se conformaban como linguaxe, xa que requiría unha base e unha teoría, é dicir, unha *gramática* que as rexese. Unha linguaxe con estrutura (unhas regras e base teórica) que opera a través de elementos (símbolos, palabras, números) e que responde á formalización da natureza circundante para poder entendela. Polo tanto, a evolución do ser humano correspóndese coa evolución da súa linguaxe e, como viñamos dicindo, da súa historia, que medra de forma expansiva e *retroaliméntase* da necesidade de comprender, de crear e de recoñecer.

A linguaxe como expresión íntima da realidade

A linguaxe é palabra e a palabra edúcase, no seu sentido máis íntimo. A palabra nace de dentro do ser, crea o mundo percibido por el e fai que non caia nas tebras do descoñecido, o cal non quere dicir que lle permita coñecer todo, nin moito menos entendelo, simplemente que é mirada e máis concretamente mirada de luz. Por iso que a palabra é filosofía e todos somos portadores da mesma, por iso ao mesmo tempo é

poder, porque permite establecer contacto cos nosos iguais en calquera dos tempos, porque, como ben sinalaba García-Sabell (1996, p.64) permite «dar forma intelixible ó pensamento ou ó sentido».

Educar a palabra quere dicir comprender o mundo a través da mesma, cada vez máis 31
fundamente; empregar a voz, as letras e os silencios para crear relacións complexas, dende un diálogo nun bar a unha clase universitaria. Ou como cume desta complexidade a música, que posúe tal purificación da linguaxe e tal expresión humana que roza o expresable co inefable, os sentidos coa natureza e o tempo coa divindade. A música é unha das expresións humanas que mellor se achega á comprensión do cosmos porque dalgún xeito tamén representa esa *sede de transcendencia* da que falaba Zambrano. A música ten, por exemplo, a capacidade de deformar o tempo, facelo case plástico e palpable, darlle forma e diversificalo, xogar con el e moldealo a través das sensacións. En definitiva, darlle vida ou matalo.

A música transcende porque é algo máis que unha función social ou un ocioso paliativo (aínda que reproduza o desenvolvemento da sociedade ou poida curar incluso as dores da alma). Non é realmente inventada, significa algo máis que aínda non alcanzamos a comprender totalmente, como se estivese todo o tempo aí, nalgún lugar do cosmos, esperando polo ser para ser preguntada, para darlle vida, para correr tras dela e escribirla. A música inscribe na nosa alma o camiño, a aprendizaxe, o método de procura, de intimidade, de somerxerse nas profundidades para construír ou máis ben *re-construírse*. Por iso que é unha das grandes posibilidades humanas, porque reflicte o indicible, porque precisa das entrañas do ser humano para ser apreixada, do máis fondo do seu pensamento, da súa emoción e das súas habilidades. Porque ao igual que a alma precisa ser escoitada e *apre(he)ndida*, e aquí *apre(he)nder* recolle a idea de García-Sabell (1996, p.71) de «saber escoita-la melodía profunda da vida, a melodía que non necesita da compañía das palabras, para que o proceso biográfico de cada quen acade consistencia e fondura». Escoitamos por tanto unha recreación, a tradución da linguaxe que existe no fondo das cousas: ao final escoitamos a música.

Nesa intimidade que circula dende a alma ata o corpo brota a semente da linguaxe, porque non só conecta ó ser humano coa realidade, senón tamén coa súa propia existencia xa que tanto linguaxe como existencia concréntanse a partires do pensar. Confórmase así como expresión do ser profundo, da alma e do seu coñecemento, porque a pesares da inefabilidade da intimidade, existe un punto de conexión entre ela e o pensamento, un espazo que o espectro da linguaxe non acada a materializar pero que comprende, como as tebras orientadas pola luz, como preguntas disipadas entre a bruma, carentes de formas ou letras, pero con vida suficiente para producir un reflexo do espazo profundo.

A palabra, a voz e as letras

A palabra móstrase como unha escultura: ten esqueleto, forma, corpo; máis fondamente motor, substancia, alma, entrañas; implica un proceso. Sucumbe ao tempo, ao lugar, pero igualmente os atravesa, diríxese a un mesmo, a ti e a todos, camiña dócil e tamén ferinte, nunca soa, ás veces no silencio e incluso outras se eterniza, pero como diría García-Sabell (1996, p.66) «o penoso, o dramaticamente penoso, é chegar a elas». Pero esa penosidade de proceso convértese en pena, e non é unha pena nimia, é unha pena inevitable e única, tráxica e sentida porque «*a aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo que se vai aproximar*» (Lispector, 1998, p.2). A palabra existe incluso cando non se mostra porque existe cando hai algo que se procura, algo que se quere saber pero non alcanzamos a pronunciar a través do noso penoso código que é o pensamento. Nese tempo a palabra é substancia en potencia e nos indica que nas profundidades do noso ser hai un labirinto que nos acubillar pero tamén nos obriga a perpetuar na procura.

Cando esta substancia se manifesta como acto pode achegarse ás inmensidades do coñecemento, é como unha pel que nos permite conectar cas diferentes texturas. Creamos a voz e as letras, as linguas e os signos, o diálogo e o monólogo, símbolos e códigos, o silencio e o berro⁹. Así a voz foi evolucionando tamén conforme ás necesidades do ser humano, cada vez máis consciente da súa complexidade, cada vez máis necesaria. Obxecto de censura e ao mesmo tempo ferramenta de loita, ferramenta de sabedoría e obxecto de poder, transmisora de preguntas e de emocións, de límites e de incertezas. A voz é un dos usos da palabra, da conxunción das letras dun xeito complexo e específico, que consiste principalmente na expresión do que non se pode reter. Pero voz non é soamente a fala, senón tamén a escritura, a expresión corporal, os signos, as onomatopeas, a curiosidade, as miradas e os silencios, porque tamén os mudos, os escravos, os oprimidos e incluso os mortos teñen voz. En palabras de García-Sabell (1996, p.262):

A voz serve para denuncia-la dor ou o gozo, pero a palabra artellada, a palabra intelixible, está ó servicio do xusto e o inxusto, do bo e do malo. En suma, os vocábulos permítennos exercer-la facultade, a nobre, nobilísima capacidade de pensar xenericamente (*Noeïn*).

Neste sentido a voz sempre tivo algunha función para o desenvolvemento do home aínda que dependendo do uso histórico que se lle concedeu foi mudando e oscilando

9 Non debemos esquecer que a linguaxe maniféstase máis alá do imaxinado. Que unha obra de arte tamén é linguaxe e comunicación, que as sensacións e as emocións son reaccións a unha comunicación entre seres e por tanto representacións que tentamos entender, e para iso facemos uso da linguaxe. As interaccións que se experimentan convértense a través da linguaxe en comunicación, proceso de comprensión. Sensacións tan únicas ás que tratamos de poñer nome para facelas tanxibles, para vivilas completamente, para darlle voz ao mundo.

entre os grupos de poder, ferramenta ás veces destrutiva e outras creación edénica. Pero máis alá, xa na Antiga Grecia, un tal Sócrates lanzábase á rúa para preguntar, dialogar, buscando teimosamente a razón que o achegase á verdade. E tempo despois, un chisco máis acá, un tal Heidegger (1994, p.25) preguntábase «como vén ao ser a Palabra?» e indagaba na poesía de Hölderlin na procura de respostas:

Moitas cousas experimentou o home

A moitas celestiais xa deu nome

Dende que somos Palabra-en-diálogo

E podemos oírnos uns aos outros (IV, 343).

Así tentaba achar a esencia da poesía e a claridade da conciencia sobre o tempo que rexe a nosa historia. En todo este tempo o filósofo experimentaba ca palabra e co coñecemento, coa razón e coa poesía, coa natureza e coa verdade, ca dúbida e a curiosidade. Calidades do *logos* que Emilio Lledó tamén retrata (2020, p.66):

O *logos* non consistía só en «dicir» senón, ao mesmo tempo, en racionalizar o dito, en argumentar. Un proceso que implicaba unha loita pola verdade do dito, e onde se poñía en xogo a existencia de cada pensamento individual. A linguaxe como manifestación do pensamento foi, por iso, algo máis que un medio de comunicación. A linguaxe foi, sobre todo, a propia substancia, o propio «ser» do pensamento.

Así o *logos* nacía en Grecia pero medraba en tódalas vivencias do home, a través do uso da linguaxe era creador e transmisor dunha cultura e dunha historia. O *logos* permitiu espremer a comunicación ata o punto de chegar a posuír e integrar ideas de hai 2500 anos, de utilizar hoxe en día referencias mitolóxicas romanas para denominar os días da semana, de debater nas aulas de xeito similar a Platón e Aristóteles e basear os nosos xuízos e argumentos na racionalidade. Atribuímoslle unha gran importancia á palabra porque é salvoconduto da historia, pero a capacidade da linguaxe é limitada no sentido en que a comunicación depende da experiencia de cada individuo e intégrase na realidade dende esa experiencia. García-Sabell (1996, pp.104,105) contempla un claro exemplo:

A linguaxe ten un horizonte operativo máis alá do cal posúen operatividade manifestacións e fenómenos que esa linguaxe non é capaz de cazar. (...). Eu podo emocionarme cos demais oíntes nun concerto. E esa emoción será entón unánime, pero a miña conmoción, é miña en exclusiva, miña en privacidade absoluta. O que eu experimento como estilo colectivo co resto do público, e no que eu participo, é o entusiasmo.

Aquí intervéñen o coñecemento e máis no fondo a vontade, a vontade por buscar tódolos camiños posibles para comunicarnos, para comprender; escoitar ao outro para comprender a natureza, porque *ser culto é escoitar ao outro* como diría Galeano.

Porque ese é o xeito de transcender, de dirixir o ser cara a *outredade* e achegarse ao horizonte que se debuxa cando batemos coa insatisfacción da individualidade. Isto pasa pola constante reflexión, pola incesante loita contra a comodidade do consumo insubstancial, polas arelas que levan traballo e tempo construír, e polo esforzo de utilizar e entregar os nosos *oídos de meditación* como faría Cixous.

As letras tamén teñen un valor máis alá do uso explícito porque mostran o camiño que estamos tomando, tanto cando se usan nun discurso político como para relacionarnos dentro das familias, abarcan o que se comunica, como se comunica e o porqué se comunica, polo que agochan unha intención (sexa consciente ou non) e un método. Mostran os matices dunha realidade (códigos e símbolos) que hai que descifrar para acadar a verdade desa realidade, para acadar unha verdadeira visión. Entre as manifestacións da linguaxe topámonos con mostras espectaculares das capacidades humanas. Xa falamos da música e das matemáticas como exemplos que ilustran estas capacidades, pero en adición non podemos esquecer a literatura, e se se me permite, destacar brevemente a poesía como expresión. A poesía é inherente á natureza, é como se estivese aí, agardando a que algún ser amable e paciente decida ordenar as pezas coas que se topa. Pero dun momento a outro esvaece, pois existe entre os latexos e a respiración, entre a espeleoloxía e a astronomía, porque precisa da mirada interior e da mirada cara o distante, polo que ocupa un espazo invisible que recoñecemos pero non podemos apreixar. E así como nace a súa relación coa filosofía, coas artes, coa literatura, coas ciencias e coa ensinanza, en definitiva, coa vida *re-vivida*, porque revela un novo aspecto vital do noso espírito que é capaz de ser comunicado. Non ha de sorprender que moitos dos filósofos referentes fosen tamén poetas, dende Parménides até Heidegger, ou mantivesen unha estreita relación coa poesía, dende Sartre a Zambrano, esta última xa descubriendo os verdadeiros motivos da *milagre grega* na poesía: «A “milagre grega” é ante todo o prodixioso poetizar do home, poetizar sempre aínda na filosofía para apresar adecuadamente o divino encerrado no cosmos escuro, no ceo adverso, na terra xeminte» (1999, p.137).

Pero non só iso, o estilo de cada escritor e escritora desprende certos trazos poéticos, migallas ou *migallóns* de poesía que conseguen exteriorizar tan humanamente o que Bretón denominaba *la vie émotionnelle des mots* (*La Clé* 12) ou vida emocional das palabras, Alfonso (2021, p.251) conclúe que «a vida emocional subxectiva, exteriorizada no poema, sería, pois, a ponte entre interioridade e universo externo». Faragullas de poesía, ponte literaria que atopamos en contos Cortazarianos, no espello crítico do teatro de Antonio Gala, no mapa narrativo de Milan Kundera, nos ensaios finos e fiados de Ramón Piñeiro, nas paisaxes corpóreas de Clarice Lispector, na intimidade exiliada de María Zambrano e nos estudos fondos como feridas de Hélène Cixous. Tan só algúns exemplos das marabillas poéticas que sen pretendelo, como caricias, nos invaden; exemplos de que a poesía se atopa nalgunha coordenada entre as mans e o mundo, non só de escritores, músicos, artistas ou cineastas, senón de

cada visión alentadora. Do mesmo xeito, a filosofía nace nalgún recuncho particular e universal, revela as profundidades dos seres a través da existencia do universo e disípase entre as preguntas como unha sombra na procura de luz. Dalgún modo somos seres poéticos, ou ao menos somos os seres capaces de acariñala e transmitir, capaces de crer a verdade a través dela e escoitar as bágoas da crenza bater contra a ventá, achegarse á poesía como amor ao desgarrado da vida. Cixous (2001, 82) mostra a seguinte visión da poesía a través de Kleist e da súa obra *Pentesilea*:

Nietzsche di que para ser poeta basta «sentir a necesidade de metamorfosearse e de falar por outros corpos e outras almas». É verdade. Pero Kleist vai máis lonxe; non só é capaz desas travesías: ten que realizalas polos corpos e as almas dos seres máis críticos, os máis próximos pois aos orixes da vida¹⁰, é dicir, do corpo, da carne, do desexo que se exalta e se cumpre; e do que a mantén, da súa duración, da súa resistencia á morte

Evidénciase así as (des)coñecidas posibilidades creadoras da lingua, a capacidade da linguaxe para pousar ou elevar os pés da terra, da realidade e da existencia. Por medio dela conseguimos amosar o espectro da realidade e ao mesmo tempo soñar cunha voz que chegue aínda máis lonxe, máis fondamente, até aprender a comunicar serenamente ao compás da verdade, e dende a comunicación educarnos até acadar todo o fulgor desa *luz intelixible* que mencionaba García-Sabell.

1.3 Sostendo a realidade

A transcendencia como primeiro carácter da realidade

O ser humano como ser consciente vive baixo os efectos dos *límites non escollidos*, porén, semella sempre na procura da insaciable extensión (na súa arela de transcendencia), case semella a replicación do universo como expansión métrica. Pero eses límites dos que falamos son tan alleos que o coñecemento deles é moi difuso, condenándonos así ao eterno exercicio filosófico que implica situarse, porque o home non só pregunta *quen é*, tamén *onde está*. A pesares do crebacabezas que provoca o espectro falible de respostas, xerador de máis preguntas, a realidade é un dos inocentes xogos destes límites, tan estreitamente relacionado coa conciencia, coa verdade, coa reflexión e co coñecemento: codificacións auxiliares que pretenden aprehendela, comprendela ou ao menos acceder a ela. «Por que esta sede de transcender? Por que esta necesidade de realidade?» preguntaba Zambrano (2008, p.106).

¹⁰ É de importancia destacable a unión harmónica que establece entre «os seres máis críticos» e «os orixes da vida», unión comulgada por medio da poesía. Creando así unha especie de pureza a través da proximidade aos elementos do mundo, proximidade que esixe de *amor lux*, de amor revelador como actitude.

Volvendo á transcendencia como procura agora topámonos coa neboeira da realidade, porque o coñecemento humano implica un proceso descubridor que non sempre é resolutivo ou revelador, que é o que acontece cando oscilamos entre os distintos planos da realidade ou non chegamos a situarnos naquel co que nos identificamos. Iso fai que o home se atope desorientado e ás veces desamparado na súa procura ata o punto en que:

se confunde no pensamento actual o transcender co ir sabendo que se vai cara un lugar que está máis alá do que sae ao encontro. E así, as inmediatas zonas da realidade quedan desatendidas, non se lles presta atención suficiente (...) ou no polo oposto o suxeito en cuestión se detén na realidade inmediata como se fose a única e pode sufrir o mesmo engano. (Zambrano, 1999, p.136)

A realidade íntima do suxeito

É posible desatender a realidade se estamos vivindo nela? Hai máis dunha realidade? Que é a realidade inmediata? Descubrimos entón que temos a capacidade non só de pensar a realidade, senón tamén de comunicala, transformala, intuíla e vivila. É por iso que é un termo que case sempre precisou dun apelido, de desgregarse ou de concretarse para poder estudiarse, para poder situarnos nela, porque a fin de contas a realidade responde á multiplicidade, á diversidade. Sabemos que nos situamos nunha realidade ou en varias grazas á conciencia da nosa existencia, grazas ao coñecemento dos elementos circundantes e da comunidade á que pertencemos, pero ao mesmo tempo somos incapaces de apreixar todas aquelas realidades que a pesar de percibilas ou saber delas, non comprendemos totalmente ou directamente non participamos nelas.

No espectro desta multiplicidade existe a posibilidade dunha realidade fonda, *da realidade íntima do suxeito*. Hai algo dentro de nós, un hálito, unha brisa, un aire, un vento ou un furacán que exerce como principio vital (*ánima*), que nutre o resto do corpo e que sen percibila produce unha especie de efecto bolboreta que conduce o noso existir, porque en todo momento estamos movéndonos, participando na complexidade universal que é a existencia.

Este algo non é un punto concreto, non é tampouco un espazo físico, nin unha motivación que remata en vontade; é toda unha realidade, un complexo de conexións que se manifesta a través da nosa psique para aparecer na conciencia ou no mundo. A intimidade denota a particularidade de cada suxeito, aquilo que nos distingue sen sabelo e que está máis aló cara o noso interior, como atravesando os planos máis superficiais ou accesibles e superando así a opacidade do corpo. Maníféstase na forma de percibir, de sentir, de dirixirse, de mirar, de pensar e de actuar, non é tan só un motor cognitivo, é a alma do suxeito comunicándose e comunicándonos, establecendo un sentido inconcluso que nos permite chegar a ser.

Esa realidade profunda á que nos referimos pode coincidir ou identificarse con sentimentos profundos, de orixe ontolóxica e que non soamente teñen unha razón de ser ou un motivo orixinado no contacto consciente co mundo, senón que veñen dun espazo máis descoñecido entre o ser e o mundo, pero fundamentalmente particular e íntimo. Un exemplo vén a ser a saudade á que se refire Ramón Piñeiro (1984), quen chega máis aló do marco emocional dos sentimentos e a define como unha actitude lírica influída pola intimidade, elaborando incluso unha teoría filosófica ao redor do termo.

Isto fai resaltar diferentes aspectos desa realidade interior. Primeiramente, trátase de algo complexo, non accesible sen a profundidade do pensamento. En segundo lugar, precisa de conexións e impresións exteriores para poder manifestarse completamente. En terceiro lugar, responde a unha construción do ser en sociedade, o que implica que toda realidade íntima é un descubrimento persoal do ser social. Podemos inferir, a partir destes trazos, que esta realidade se manifesta a través de vías de coñecemento íntimas. Nacen así disciplinas como a poesía, a filosofía e a literatura, da necesidade humana de expresar esa realidade íntima. Por iso existe, por exemplo, unha *filosofía da saudade*, que representa un aspecto da realidade íntima que comparten os suxeitos da cultura galaico-portuguesa.

Podemos establecer así que esta emoción íntima vencéllase ao universal devir humano e precisamos de ferramentas que nos conduzan á súa comprensión, aprender a mirar intimamente o mundo, con tódalas súas dores; explorar os recunchos interiores que vinculan a esencia dos seres e o modo de superar a condena das relacións superficiais. Como se emprende esta viaxe? Que supón o tempo que lle dedicamos a pensar o sentir íntimo? Non hai ingredientes nin receita; hai ferramentas, formas, ideas e escenarios. Mais precisamos nudez e valor, precisamos achar a razón da nosa *emocionalidade* mediante o exercicio do pensamento profundo. É posible ser home? E como? Preguntaba Zambrano. Ao que ela mesma respondía (2008, pp.102,103):

A única maneira de responder afirmativamente non é dicindo *si* en abstracto, senón ofrecendo unha forma de vida, unha figura da realidade dentro da cal o home ten un determinado quefacer e toda a súa existencia ten un sentido [...] O que faría falta é simplemente un pouco de valor para mirar amodo esta nudez [...] ver como nos queda cando xa non nos queda nada.

Hai que estar dalgún xeito disposto a sufrir esa nada para achar a plenitude, hai que construír relacións baseadas na saúde e na reflexión, no intento de acadar maior comprensión da realidade propia sobre os demais, o modo de estender a nosa existencia sobre o espazo que abarcamos, sobre a xente que logramos tocar, porque pensar sae do corazón, e o corazón palpita sobre a dúbida e as crenzas. Esta viaxe ocupa un tempo vital, non é que teñamos que dedicarlle trinta minutos ao día a pen-

sar en nós e tentar buscar as razón profundas do que sentimos, pensamos ou facemos¹¹, é máis unha actividade vital, unha implicación fonda no conxunto de actitudes que conformamos. É un camiño non escollido que podemos tentar esquivar para eludir as consecuencias dolorosas, pero a *realidade íntima* non vai deixar de manifestarse a pesar da escuridade, é por iso que traballar nela é o modo de comprender, a través da luz, que inevitablemente *o belo é difícil*.

O espectro da realidade, da realidade histórica á realidade inmediata

Comprender esta intimidade é o primeiro paso para tomar conciencia¹² das realidades que abrangamos, aquelas sobre as que nos situamos en relación aos demais, ao entorno e ao cosmos. Porque sería un erro non crer na diversidade das realidades, pois para Zambrano (1999, p.136) «a realidade é sempre múltiple e diversificada» e por iso non tería sentido actuar ou deterse nalgunha delas sen ter en conta as outras.

Existe, por exemplo, unha *realidade histórica* que se corresponde coa actividade do ser humano ao longo do tempo, incluíndo tamén o presente, que se achegaría á denominada *realidade inmediata*, aquela da que nos *retroalimentamos*, coa que establecemos un diálogo e da que recibimos a nosa condición de persoas participantes. As realidades, por tanto, non son firmes (ningunha delas), senón que son composicións que se influen e superpoñen, cambiantes no tempo e dependentes da perspectiva persoal e existencial.

Como veremos, neste eido establécese un dos principios da filosofía que é a toma de conciencia do ser no mundo, a cal fomos esbozando no primeiro apartado. Toma de conciencia que está intimamente ligada á reflexión, pero máis á reflexión crítica. A filosofía foi unha disciplina pioneira en razón, en procuradora da verdade e máis aínda en achala a partir da realidade coñecida. Esta realidade implica unha comprensión, unha delimitación dalgún modo: verdade de que? De quen? Do mundo? Do home? Ata onde chega entón a realidade? Nalgún punto destas preguntas xorde esa *realidade inmediata*, que García-Sabell (1996, p.116) define como «aquilo que unha e outra vez nos arrodea, o que palpamos, vemos e oímos cada día». A realidade inmediata chega a ser comprensible pola súa capacidade de existir no presente, o que a converte en *realidade histórica* en canto se estuda como fenómeno delimitado polo tempo e o espazo.

Así a realidade inmediata confórmase como aquilo cognoscible para o home, aínda que sempre suxeita á deformación da percepción. Pero é esta realidade máis au-

11 Aínda que, como curiosidade, mencionar que ao final do seu ensaio *El arte de amar* (1985) Erich Fromm recomendaba dedicarlle uns trinta minutos a pensar ao deitarse polas noites, un pensar meditativo sen distraccións, no que valoráramos as motivación e inquietudes profundas.

12 María Zambrano chegou a concretar que «conciencia é liberación das realidades rexeitadas» (2008, p.133).

téntica por ser máis plausible? Ou é a forma de conformarnos fronte a eses límites non escollidos e invisibles? Até que punto negala ou aceptala podería supoñer un engano? É por iso que precisamos de comprender verdadeiramente a súa natureza diversificadora, porque se non traballar sobre a realidade inmediata non tería ningún valor para o home como ser consciente, nin para a súa historia, nin para o seu poder transformador do que falabamos ao principio. Merece por iso a realidade inmediata máis atención que as posibilidades ou camiños que se desprenden dela? A resposta non é doada, pois facer valoracións comparativas ao falarmos de realidade pode desvirtuar a análise. Máis salientando a dificultade para explicala –como veremos nos seguintes parágrafos–, cómpre discorrer sobre a súa capacidade.

A primeira vista, a realidade inmediata, parece que é o «espazo» máis accesible para *problematizar* mediante a reflexión e consecuentemente elevar a nosa conciencia sobre ela mediante as capacidades humanas. Pero unha visión ou inmersión centrada, é dicir, reflexionar unicamente sobre a realidade tanxible, podería cohibirnos de expresarnos e comunicarnos en realidades con outras características transformadoras, con potencialidade creativa e crítica, ademais de humanista. Polo momento podemos dicir que se queremos evitar o engano, o camiño non pode ser simplemente a adaptación á realidade que nos é dada, senón que debemos involucrarnos nela dentro das nosas capacidades, espemela e vivificala mediante a reflexión e o contacto íntimo cos seus elementos ata o punto de convertela en estímulo comunicativo da alma. Intentar abordala dende as realidades circundantes, obxectivala dende diferentes perspectivas, e poñer en valor aquelas características que a fan plena e habitable criticamente.

Que hai entón nesta *realidade inmediata*? A cuestión depende da percepción, que vén dada dende a intimidade da que falabamos. Un exemplo, explicado por Cortázar, é o que sucede no capítulo 28 da súa obra *Rayuela*, onde Ronald, unha das personaxes principais, replica o seguinte discurso ao protagonista:

Escuchá, Horacio: negar esta realidad no tiene sentido. Está aquí, la estamos compartiendo. La noche transcurre para los dos, afuera está lloviendo para los dos. Qué se yo lo que es la noche, el tiempo y la lluvia, pero están ahí y fuera de mí, son cosas que me pasan, no hay nada que hacerle. (2017, p.312)

No capítulo 99 volve haber un contacto entre as personaxes respecto á realidade e a súa connotación, onde o seu amigo Etienne di:

Lo que llamamos realidad, la verdadera realidad que también llamamos Yonder¹³... esa verdadera realidad, repito, no es algo por venir, una meta, el último peldaño, el final de una evolución. No, es algo que ya está aquí, en nosotros. Se la siente,

13 A palabra *Yonder* tradúcese do inglés como *alá* ou *alí*. Tamén é de especial interese para interpretar o fragmento de Cortázar o termo *back yonder*, que se pode traducir como *de volta ás orixes*.

basta tener el valor de estirar la mano en la oscuridad. Yo la siento mientras estoy pintando. (2017, p.618)

40 No seu artigo *Entender, no intelixir. Sobre Rayuela, de Julio Cortázar*, Osorio (2002, s.p.) recolle as palabras do propio Cortázar para explicar a procura e os móbiles de Horacio Oliveira (protagonista da novela):

O problema central para a personaxe de *Rayuela*, co que eu me identifico neste caso, é que el ten unha visión que poderíamos chamar marabillosa da realidade. Marabillosa no sentido de que el cre que a realidade cotiá enmascara unha segunda realidade que non é nin misteriosa, nin transcendente, nin teolóxica, senón que é fundamentalmente humana, pero que por unha serie de equivocacións quedou como enmascarada detrás dunha realidade prefabricada con moitos anos de cultura, unha cultura na que hai marabillas pero tamén profundas aberracións, profundas terxiversacións. Para a personaxe de *Rayuela* habería que proceder por bruscas interrupcións nunha realidade máis auténtica.

Estes fragmentos sérvenos para entender completamente esa multiplicidade, xunto á perspectiva e concepción dende a intimidade. Pero a concepción subxectiva da realidade non rexeita a capacidade para obxectivala, é dicir, tomar conciencia.

Obxectivar a realidade

Como adiantabamos, a toma de conciencia supón un coñecemento sobre a realidade, da súa amplitude, efecto e dimensións. É innegable entón a influencia da herdanza, o fondo, o contexto e o entorno de cada persoa en dita percepción, así como o momento histórico. Para ilustrar este feito, poñemos un exemplo de como eses factores inflúen na construción da conciencia sobre a realidade en distintas familias: é posible que a percepción dunha familia aburguesada sobre a capacidade de ascender nas clases sociais estea concatenada ao esforzo da familia por gañar e posteriormente manter os cartos, propiedades e *status quo*, pero sempre en base a un inescotable traballo, a unha *meritocracia*. Por outra banda, é posible que a percepción dunha familia proletaria sobre ese movemento entre clases estea totalmente ligada aos movementos revolucionarios e á organización social, e non proporcionalmente a un esforzo que bate contra unha realidade delimitada por máis factores. É así, que o mesmo proceso (neste caso a ascensión ou movemento entre clases), depende da mirada histórica e íntima de cadaquén. E tamén é así que o feito de obxectivar a realidade e tomar conciencia pode aclararnos a verdade que rodea á *realidade inmediata* e, con iso, tomar unha perspectiva máis crítica sobre os acontecementos que nela teñen lugar.

Pero non nos confundamos, a implicación na realidade non consiste en unicamente participar nos acontecementos que teñen lugar: gozar dos «progresos» humanos e

utilizalos segundo o manual de instrucións, seguir unha liña de pensamento xeral que nos faga sentir partícipes, estar presentes nos lugares habituais ou consumir os produtos culturais e panfletarios en tódalas súas formas confiados polos dominadores culturais imperantes. Freire (2012, p.27) esclarece a radicalización na toma de conciencia da realidade:

O home radical, comprometido coa liberación dos homes, non se deixa prender en «círculos de seguridade» nos cales aprisiona tamén a realidade. Polo contrario, é tanto máis radical canto máis se insire nesta realidade para, a fin de coñecela mellor, transformala mellor.¹⁴

É así como nacen movementos que desafían á *realidade inmediata* chegando a darlle a volta á percepción xeral, chegando a extraer as cavernas ocultas aos ollos puramente humanos e descubrir outros camiños de acceso, pois non hai unha soa forma de inserirse nela. É o que ocorre, por exemplo, cas artes plásticas, capaces de extraer da realidade unha percepción profunda. Isto faise por medio dun proceso de transformación dos conceptos da realidade perceptible –grazas á implicación íntima– e os transcribe a un formato tanxible. Por extensión, isto ocorre tamén en calquera proceso no que haxa unha implicación creativa, pois esta supón unha percepción ampla e maiormente crítica¹⁵, xa que, por exemplo, o método científico é un proceso de *descubrimiento* no sentido en que pretende revelar a corrección ou incorrección das dúbidas que se formulan a partir da percepción da realidade.

Os filósofos coincidían cos artistas na importancia do ollo entendido como profunda visión. Parménides adiantaba o *voien*: «pola mirada, pola visión intelectual atopamos o ser e nos atopamos sendo»¹⁶. E Zambrano séculos máis tarde recollía a incuestionable relación entre visión e luz, visión como claridade do pensar. Por outra banda, un dos movementos artísticos máis relevantes do século XX en Europa foi o surrealismo, cunha intensa profundidade simbólica que facía redireccionar o rumbo vital dos homes e descubría que *o ollo existe en estado salvaxe*; corrente na que, esencialmente nos autorretratos, a presenza e a expresión dos ollos adquiría unha forza ex-

14 Como xa vimos anteriormente, a linguaxe evoluciona, e con ela as palabras e os seus significados. Hoxe en día case parece que a palabra «radical» posúe unha connotación negativa porque se refire a alguén que sae da orde establecida. Mais elúdese por conseguinte que a persoa radical é aquela con ansia transformadora e, por iso, desexa cambios dende a raíz. Deste xeito, un radical crítico e consciente intentará abordar os problemas sen quedarse na superficie. Para Freire o radical «non teme afrontar, non teme escoitar, non teme ao descubrimento do mundo. Non se sente dono do tempo, nin dono dos homes, nin liberador dos oprimidos. Comprométese con eles, no tempo, para loitar con eles pola liberación de ambos» (2012, p.27). Máis alá da concepción de persoa perigosa, que atenta contra a sociedade e busca o destrución do estado do benestar, o radical realmente é a persoa comprometida co cambio, coa sociedade e coa liberdade sempre e cando utilice os salvocondutos da reflexión crítica para acadar esa raíz.

15 Como veremos máis adiante, é incuestionable a relación existente entre creatividade e *críticidade*, e como o pensamento conformado en ambas se chama *pensamento complexo*.

16 Referencia a Parménides e a súa visión do ser idéntico a si mesmo recollida por Zambrano (2008, p.178).

cepcional. Esta forza era capaz de conectar ao espectador co autor, comunicando a través da mirada ese sentimento íntimo mencionado anteriormente, e establecendo unha especie de xogo ou significación lúdico-sentimental que aproxima a intimidade ao órgano ocular. Atopamos nunha análise que se fai sobre a obra do artista Eugenio Granell no *Congreso Interdisciplinar Eugenio Granell* (2007, p.180) o seguinte texto en referencia á concepción *bretoniana* do ollo¹⁷:

Seguindo o texto de Rubio, poderíase dicir que Bretón propón a renovación da mirada cando proclama que “o ollo existe en estado salvaxe”, é dicir, que é posible ver máis alá da realidade sensible, dos convencionalismos determinados por unha visión socialmente correcta¹⁸. Trátase dunha invitación á procura ininterrompida, á investigación constante, máis alá dos límites impostos polas aparencias.¹⁹

Mais non é algo que quedase simplemente nas obras que tales artistas representaban, se non que consolidaba unha actividade cultural que emana dunha actitude vital, un movemento da mirada e dos ollos cara outro plano da realidade coa fin de transformala dende esa intimidade. É de especial mención a capacidade interdisciplinaria de tales artistas «desafiantes» da realidade, pois o vehículo de expresión non era firmemente dedicado á pintura, se non que a través desa exploración e investigación achaban os camiños da poesía, da literatura ou da fotografía por exemplo.²⁰

Nace entón a necesidade de *non empobrecer a realidade* como reclamaba García-Sabell. Nace a necesidade dun exercicio reflexivo sobre aquilo que nos imbúe, que nos empurra á corrente do río, ao ritmo da realidade, para poder reivindicar a capacidade de seguir os sendeiros da mirada e educarnos para descubrir todas as posibilidades da nosa creatividade. Neste sentido, a creatividade é un modo de escoitar o mundo, de crear as regras de novos mapas, de profundar nas realidades existentes e dar significado a todo o que aquí *está*, pero que *non é* por non dedicarlle a atención suficiente a descubri-lo. Xa Zambrano (2011, p.56) facía unha especial reflexión sobre a atención como «receptividade levada ao extremo» para absorber a extensión da realidade, e «dirixida cara o mundo exterior ou reflexivamente cara o mundo propio». É sinxelo captar unha realidade cando estamos conectados con ela, cando asimilamos os estímulos que produce, mais o realmente complexo é comprendela, pensala e escoitala, recoñecer no seu espazo aquilo que nos fai *ser* e *ser máis*, é dicir, aquilo

17 Para manter a coherencia das referencias utilizadas conservámolas tal e como aparecen mencionadas no texto, coas súas propias anotacións a pé de páxina e cas corresponden referencias a outros textos.

18 Rubio, O. M. (1992). *La mirada interior: el surrealismo y la pintura*. Op. cit., p.63

19 “Hay lo que otros han visto, dicen haber visto, y que por sugestión consiguen o no consiguen hacerme ver; hay también lo que yo veo de manera diferente a cómo lo ven todos los demás, e incluso lo que comienzo a ver que no es visible. Esto no es todo. Idem, p.64.

20 Para máis información sobre o significado do ollo e da mirada na transformación da realidade recomendamos os textos anteriormente citados e a súa correspondente bibliografía.

que nos permite vivir e nos dá vida. Mais sería inútil concibir a incorporación dos significados da realidade sen claridade mental, intelectual e transcendental; claridade desvelada mediante o exercicio filosófico da exploración, claridade que significa educar en pensamento antes que en forma, en mirada antes que en tacto, en silencio previo á voz ou en prestar oído antes de falar.

Esta claridade é o punto en que a conciencia analiza o composto real do mundo, a súa materia e sensibilidade, o punto en que ligamos a percepción á reflexión para poder tomar acción. Porque a crueldade da *realidade histórica* fai que precisemos tomar conciencia de canto acontece ao noso redor, de despregar a mirada cara os demais seres e implicarnos na dor que se desprende de tódalas nosas accións. Esta realidade está impregnada de escuridade, de carencia, de desidia e de batallas, as pálpebras non poden servir para agochar a mirada na escuridade reconfortante, no espazo seguro da corrente acrítica dese *home unidimensional* que describía Marcuse, porque iso supoñería escravizarnos á irrealidade e todo aquilo que vivimos tan só se estaría representando unha e outra vez na vacua caverna deshumanizante, namentres «pensamos que sómo-los donos da realidade cotiá que sen embargo foxe de nós mesmos» (García-Sabell, 1996, p.166).

É de urxente responsabilidade tomar conciencia e implicarse ao máximo na transformación antes de que o teito e os muros nos esmaguen, antes de que a adulteración da realidade nos somerxa completamente nun océano baleiro en descomposición, porque esta realidade volveuse devoradora para o home e non cesa de queimarnos.

Entre a realidade e a verdade

Mergullarse neste océano supón andar na procura da verdade coa fin de encher a realidade con significados de valor. Esta procura non é especificamente un saber ou saber máis, é facer da realidade un lugar diáfano e poder captar a totalidade da súa paisaxe, aprehendela con tódalas interpretacións posibles, pero amando a súa propia existencia como paisaxe. Porque –seguindo a corrente do eclecticismo– a verdade transcende a toda doutrina e como aclara Zambrano (2008, p.172) «se atopa nos límites do intelixible»: a paisaxe mostra texturas, cores, formas, un tempo, un espazo, un feito, unha actividade; cando a observamos temos que mirala da forma máis pura, con todo o noso amor intelectual.

Mais, como distinguimos o verdadeiro do falso? De que está feita a verdade? É certo que cada persoa posúe unha verdade propia? Que supón ser posuidor da verdade neste tempo líquido? Como podemos observar ao botar unha ollada ao noso arredor no día a día, existe unha opacidade impresa nos estímulos que recibimos da cal descoñecemos a orixe por atoparnos a unha distancia considerable da mesma. Espertámonos e miramos os xornais, letras e letras que nos contan sucesos; revisamos as nosas redes e vemos a xente facendo cousas sen parar, nun lugar, noutro, á mañá, á

tarde, á noite; imos á escola, ó traballo e escoitamos as leccións, traballamos a leira, limpamos escaleiras, actualizamos datos, cubrimos formularios, vendemos produtos ou transportamos materiais; vamos ao cine, xogamos á consola, lemos un libro, facemos compra e cocinamos, falamos e discutimos, paseamos e fotografamos, cantamos e bailamos, durmimos e imos de festa, amámonos, consumimos e consumímonos. Que e canto é real en todo o que facemos, que é verdadeiro? É incluso real o que sentimos?

Na inquedaanza movémonos entre a néboa da realidade, viaxamos dun lugar a outro sen ningunha seguridade de saber, ás veces sen pensar, ás veces perdémonos. Sufrimos cando non hai pan, canta xente non ten pan? Vivimos en paz, canta xente morre en guerras? Coñecemos a historia, onde saen os derrotados nos libros de historia? A sociedade progresa, canta xente vive na miseria? Maduramos o noso pensamento, seguimos sendo os de antes? Parece que, como ben cantan Toni Mejías e David Ruíz, *esta cidade é de mentira*, o que complica a nosa procura por saber quen somos. A verdade atópase entre os recunchos desta cidade, entre esta rutina, este devir, esta vida; camiñamos e navegamos pero parece que voamos sen deternos a captar estes recunchos, e así non distinguimos os tellados das estradas, porque a perspectiva non admira en conxunto as pezas da realidade. A verdade pasa pola inmersión pero tamén pola distancia tácita, pero en definitiva, como ben recolle Zambrano (2008, p.172) «por un afán de chegar ata os lindeiros da razón». Razón construída no *amor lux*, amor ao proceso de descubrimento con tódalas súas dores e frustracións, con tódalas súas emocións e supostos.

A verdade confórmase así como o punto álxido desa toma de conciencia que pasa por achar conxunta e honestamente os criterios que definen a realidade na súa plenitude, é dicir, a realidade en tódalas súas expresións cognoscibles. Neste sentido, verdade e liberdade estreitan lazos, o home libre é o home próximo á verdade, e o home próximo á verdade é aquel que procura a esencia da realidade. Pero como empezar a procura desa verdade? Onde se acha a Razón? É a educación unha das chaves para acceder a ela?

Parte I – Logos

II Didaché

*Raro que no me sigan centenares de pájaros
picoteando canciones sobre mi sombrilla blanca.*

*(Será que van cercando, en vigilia de nubes,
la claridad inmensa donde avanza mi alma.)*

-Julia de Burgos-

2.1 As pegadas da pedagogía

Do cidadán grego ao cidadán de hoxe

Na Antiga Grecia o filósofo Platón reflexionaba sobre a educación preguntándose unha e outra vez cal é a mellor forma de educar, pregunta aínda vixente, máis aínda se cadra. El tiña claro que o obxectivo da educación debería ser a formación do *home de estado*, o que vén a ser formar políticos e gobernantes. Isto tiña na súa mente un sentido principal, a formación do cidadán para Platón (citado en Molina, 2010) consistía en «preparar ao home dende a súa máis tenra infancia para a virtude, a que o fai desexoso e amante de converterse nun bo cidadán, que sabe gobernar e ser gobernado» rexeitando contundentemente a educación centrada no diñeiro ou «algunha outra pericia sen intelixencia nin xustiza», pois esta sería «servil e non libre así como indigna totalmente de denominarse educación».

De primeiras, seguindo a liña do filósofo, atopámonos con termos como *bo cidadán*, *xustiza*, *intelixencia*, *governantes* ou *política*. Aínda que hoxe en día custe dar con estes termos roldando sobre a educación, non é de estrañar a importancia que adquirían cando se reflexionaba sobre a función da mesma naqueles tempos, onde se procuraba a implicación dos cidadáns libres nas decisións da *polis*, formados

en bondade e beleza. Virtudes moito máis transcendentas do que podemos chegar a imaxinar, que alimentan o corpo e a alma, sobre as que medra unha persoa libre, unha persoa verdadeira, unha persoa educada, un bo cidadán. Pero, é esa realmente a función da educación? Mantéñense na actualidade os mesmos obxectivos? Platón concibe unha educación de Estado, é dicir, ao servizo do Estado e este ao servizo da educación; isto segue sendo así? Está claro que a educación está ao servizo do Estado, pero con que finalidade? Ocorre no sentido oposto?

Resulta que para o filósofo tamén eran importantes asuntos «tales como a civilización, cultura, tradición, literatura, poesía, música [...]» (Jaeger citado en Molina, 2010). Pero é que, ademais, Platón destaca como materias ineludibles a filosofía, a xustiza, o cálculo, a astronomía, a música e a educación física, xunto coa danza. Seguen a ser todas estas disciplinas de igual importancia no mundo de hoxe? E para o futuro? Que é o que se quere ensinar e para que se quere preparar á sociedade? Quen o debe decidir? O certo é que todas esas materias semellan eternas ou esenciais e, por tanto, necesarias para a comprensión e participación na realidade presente e histórica, para o desenvolvemento das capacidades científicas e humanísticas, e dunha convivencia igualitaria. Ademais, Platón fai especial mención ao xogo e ao traballo como métodos inapelables nos procesos de ensinanza-aprendizaxe, «sen coacción, con liberdade, mediante o xogo e o traballo» pois xogando «descubrírase máis facilmente para que tipo de actividade é naturalmente apto cada un» (Molina, 2010, p.39).

Na educación actual o xogo consolídase máis como un medio cara a aprendizaxe de materias específicas, e as posibilidades que ofrece son maxistras grazas á súa diversidade, a pesar de que a súa implementación de forma regular parece supoñer un esforzo prescindible. Pero ten así mesmo un gran valor no desenvolvemento tanto das capacidades cognitivas como psicomotrices dos nenos e nenas, ademais dun valor intrínseco que parece que fai das leccións un tempo frutífero e consolida un apego pola escola e a aprendizaxe. Os infantes medran coa necesidade de xogar como método exploratorio e investigador, de conxugar diversión con aprendizaxe ate o momento en que relacionan a aula cun espazo cada vez menos lúdico e menos interesante, coa imposición de que a escola é o lugar para aprender de forma pasiva. Por tanto, sufrindo unha insatisfeita contradición, vense obrigados a cortar o vínculo que unía xogo e aprendizaxe sen atopar unha xustificación que a fundamente, pois a escola é o lugar para aprender pero non para xogar. Pero realmente é necesario ir desprezando o compoñente lúdico da educación conforme vai medrando o estudantado? Tendo en conta que as propostas e materiais para ensinar mediante a ludificación aumentan a diario, e que sobran demostracións para reconciliar o xogo coa aprendizaxe, dende a cultura tradicional ata a gamificación tecnolóxica, tan só habería que atopar a forma de implementalas e adaptalas aos espazos, ás materias e ao ideario das escolas.

Volvendo ás materias, coa evolución humana e as conseguíntes necesidades, loxicamente foron amplificándose e reconvertíndose debido á profundización e especificación. Hoxe podemos destacar un gran abano de ciencias e tecnoloxías, linguas e filoloxías ou humanidades; algo que desemboca nun continuo debate sobre que incluír ou non incluír nos currículos educativos, e deixa ao descuberto un conflito de intereses e unha falta de compromiso co devir íntegro da educación. Se como concibía Platón, a educación se establece como eixe principal na construción dun modelo de sociedade, cal é a sociedade que queremos construír? Esta pregunta é non só recorrente, senón necesaria ao falarmos do papel da educación. Lipman, Sharp e Oscanyan (1992, p.36) exemplifican un dos máis claros e paradóxicos casos sobre a herdanza da educación como factor social:

Se nos queixamos de que os nosos líderes e o electorado se ocupan só de si mesmos e de que son incultos, debemos lembrar que son o froito do noso sistema educativo. (...) Como educadores temos unha grave responsabilidade na insensatez da poboación mundial.

Non é suficiente con abordar o pasado tentando *dar a volta* á escola a través de metodoloxías que se distancien o máximo posible do tradicionalismo educativo, é preciso reflexionar sobre a influencia que o sistema tivo nos nosos maiores e como está influíndo no presente, pois será esta escola a que forme aos futuros gobernantes e, como non, a tódalas persoas comprendidas na sociedade. A educación é, por tanto, un modelo de influencia, un factor primario de socialización, dende o momento en que vivimos a maior parte do noso tempo nos espazos consagrados para a ensinanza, nun constante fluír de relacións interpersoais e nunha imparabile adquisición de coñecementos, comportamentos e actitudes.

Podemos interpretar entón que a función educativa consiste na formación de persoas; pero formalas en que? E formalas para que? Nestas preguntas agóchase o abano de diferenzas e concordancias que regula as propias respostas, pois as opinións son moi diversas e con multitude de argumentos, incluso as máis críticas mostran dúbidas sobre o paradigma educativo, o que nos dá a entender a necesidade de investigación no campo e a profunda revisión das tendencias que sobresaen. Pero, se tomamos como referencia a idea platónica de «formación de cidadáns», debemos valorar por un lado os coñecementos e capacidades concretas que pretendemos desenvolver e, por outro, os procesos ou metodoloxías que queremos pór en práctica. Isto pasa por comprender o significado desta formación e analizala dende unha perspectiva crítica, valorar as necesidades do cidadán actual e as posibilidades da educación. É a formación de cidadáns plenos a función da escola? Isto inclúe a formación de cidadáns expertos, creativos, traballadores e cultos?

Enténdese que, na actualidade, o termo cidadán adquire un valor máis amplo ou complexo que a preparación de gobernantes da época platónica; a acumulación de

coñecementos na escola tradicional; a preparación da xuventude para o mercado laboral ou aplicación dun currículo complexo, inalcanzable e desasistado. Sabemos que o cidadán pleno no só é crítico e razoador, tamén desprega o resto de capacidades cognitivas (incluíndo as emocionais) e físicas. Entón o cidadán pleno será aquel que poida conxugar esas outras características e desenvolvealas nos tempos actuais e na sociedade en que vive, polo que o espírito crítico é *tan só* unha porción desas capacidades. Mais en definitiva, é mester valorar o sentido crítico como un dos piares que debe consolidar a educación, precísase que o cidadán sexa crítico para poder achar a plenitude das súas capacidades e configurarse como o *ciudadán de hoxe*. Neste sentido, o papel pedagóxico da escola será mellorar as condicións (materias e procesuais) da actividade formativa e, a través dunha coordinada investigación e participación educativa, implementar aquelas medidas que favorezan este desenvolvemento. Veremos máis adiante como se articula esta formación de cidadáns analizando modelos pedagóxicos concretos que pretenden o desenvolvemento do pensamento complexo.

Concluimos así con dúas reflexións que poderían reformular firmemente as bases do modelo educativo. Primeiramente, necesitamos reconducir a educación cara a formación de cidadáns plenos con capacidade para determinar a realidade na que viven e volverse partícipes activos nela, a través dun camiño que sexa tanto crítico como libre no escenario que esa propia realidade impón. Podemos falar entón dunha formación consecuenta, lograda e ampla²¹, razoable, crítica e sensible. E, en segundo lugar, necesitamos reflexión crítica e revisión constante dos cambios que se produzan ou se queiran implementar no paradigma educativo, evitando adornar a educación con palabras superficialmente embelezadoras e propostas imposibles ou inadecuadas ás necesidades reais.

A escola como representación da realidade

Diciamos que a escola é un axente socializador e, por tanto, o que acontece no seu espazo exerce unha influencia directa e constante sobre o que acontece fóra, do mesmo modo que consolida as bases do futuro que se erixe. Pero dalgún xeito non deixa de ser unha proxección desa realidade exterior: os educandos cargan as súas mochilas cheas do que os seus ollos chegaron a captar e a súa mente procesar. Os nenos e nenas xa entran nas clases empapados de realidade. Por iso que a aula é esa extensión onde as mochilas se abren –aínda que todas se abran de xeito e ritmo distintos– a través dunha linguaxe específica que representa a realidade.

É por iso que a procura da realidade non é simplemente un camiñar solitario polo en-

21 Con lograda e ampla referímonos ao fomento da diversidade, da investigación, da ludificación, da oferta cultural e temática; á conquista da equidade, da solidariedade, da inclusión e da participación activa e igualitaria.

torno, senón o contacto íntimo con el, e isto implica unha participación e integración. Integrarse criticamente na realidade, por tanto, é un proceso social onde a educación, en calquera dos espazos en que se manifeste, é clave. A aprendizaxe, que é un proceso cheo de complicacións na súa institucionalización, precisa tornarse significativa e plena, alcanzable para os participantes de tódalas realidades, de tódalas culturas, de tódalas sociedades e de calquera grupo ao que pertencen. A aprendizaxe nestes termos non é só unha capacidade humana, é a revolución feita revelación, é o poder de desvelar a verdade cognoscible da realidade, porque a verdade fainos donos do pensamento.

A escola é o espazo para a lucidez; a educación, o tenaz proceso de comprensión da luz. Porque nacemos como educandos e morremos coa mesma condición, o mundo que nos rodea ofrécenos tódolos elementos para educarnos pero están limitados polos nosos propios contextos, pertencentes ás realidades onde habitamos xuntos, nós mesmas entre nós, *re-construíndonos* como seres. Ocorre, con matices de desesperanza, que ensinamos datos pero non nos coñecemos, e por tanto, tórnase imposible coñecer en profundidade tales datos ao non ter unha guía para pensalos, ao non elaborar o mellor método cara a comprensión, ao non ser conscientes da materia da que estamos compostos. Posuímos infinidade de ferramentas, grandes capacidades creadoras, un alma solidaria e disposición ao longo de todo o planeta; é por tanto mester implicarse no diálogo, na *problematización* da realidade, na toma de conciencia e na procura da verdade. É de especial necesidade recoñecernos nos diferentes planos da realidade, escoitarnos en profundidade e liberar as batallas que sexan necesarias dende os espazos da educación para que o esforzo retome un rumbo de reflexión e, con iso, provoque a acción que poida asentir as bases dunha aprendizaxe plena.

A aula

A aula tórnase inevitablemente nun deses espazos vitais, ou mellor dito, como o espazo motriz dos procesos educativos. Zambrano (citada en Casado e Sánchez-Gey, 2011) define a aula dende a súa orixe en grego como «lugar baldeiro, un oco en primeiro termo, despois unha construción baleira e dispoñible». Parece que case se tomou ao pé da letra utilizar esta definición para designar as mentes que alí habitaban, espazos baleiros que hai que encher con coñecementos. Pero nada máis lonxe da realidade, pois as aulas nacen como o lugar onde desenvolver unha actividade específica, a da ensinanza. Actividade que apunta a ser inspiradora e nutritiva, é que precisa dos medios materiais que unha aula pode ofrecer. De por si é un lugar onde desenvolver unha sociedade, ao igual que o colexio, e, por tanto, ten a capacidade para formar unha comunión, onde se comuniquen os seus participantes, cumprindo coas funcións que alí se esixan. Como é posible que poida chegar a concibirse como un cárcere máis que como un espazo de maduración social?

Polo xa introducido é innegable que non existe na aula como tal unha deriva castigadora ou un exercicio de dominación (máis ben todo o contrario); por tanto ten que influír o factor humano para determinar este sentido que percibe o alumnado. Esa triste nova nos dá ao mesmo tempo unha tenra esperanza de reconverter a aula nun espazo de comunión ou un *espazo poético* que diría Zambrano. Sería lóxico que primase o respecto se pretendemos que o estudantado medre mellorando as súas capacidades, un respecto polas realidades, pola liberdade, pola linguaxe íntima e consolidada na participación. É curioso como aínda hoxe en día o alumnado ten medo a manifestarse na aula; doe ver como este espazo pode converterse nun lugar no que a opresión chega a ser un potente factor que impide o desenvolvemento íntegro dos nenos e nenas, facendo incluso que cheguen a odiar asistir ao colexio. Sen unha aula segura onde abrir a mochila non ten sentido seguir ofrecendo todas as innovacións que poidan xurdir, pois as ventás ofrecerán sempre o lugar ao que realmente sentimos que pertencemos.

Mellorar a infraestruturas en xeral é un comezo, descubrir as posibilidades que se agochan dentro e fóra das paredes é o seguinte paso. A reedificación das aulas ten que ir da man da reflexión do propio lugar, da súa función e das súas posibilidades, esixindo ás institucións todos aqueles recursos materiais e humanos que sexan necesarios para atopar esa conciliación e dotar de sentido o espazo onde nos educamos. Falando do seu proxecto *Filosofía para nenos*²², Lipman et al. (1992, p.115) avogan por envolver a filosofía «nunha aula heteroxénea, onde os estudantes falen dunha variedade de experiencias e estilos de vida, onde se poidan manifestar diferentes crenzas e onde se consideren valiosos en vez de censurables unha pluralidade de estilos de pensamento». Se privamos ás crianzas de manifestar as súas preocupacións e intereses cando están formando a súa visión do mundo, estamos podando as árbores para que non medren flores nin dean froitos; a aula é o xardín onde habitan e nós os encargados de coidalo e melloralo.

Formar aos docentes

Para que un docente poida cuestionar o seu programa debe aprender a pensar. De nada serve ter infinidade de coñecementos nunha materia e ter estudado e aplicado as metodoloxías educativas que mostran mellores resultados nas investigacións, se non somos capaces de reflexionar criticamente sobre o que estamos facendo e como.

E se aínda por riba estamos envoltos nun bucle formativo que deixa de lado as dimensións e as capacidades do pensar, estamos poñendo o peso dunha educación

²² *Filosofía para nenos (Philosophy for Children)* tamén coñecido como P4C é un programa educativo-filosófico, fundado por Matthew Lipman e Ann Sharp a finais da década de 1960 en Estados Unidos que seguiu ampliándose nos anos vindeiros. Nesta obra utilizamos o termo traducido ao galego.

íntegra tan só na paixón e amor dos mestres e mestras que o ansían por riba de todo. O educador non pode nin debe ser un heroe, pois iso suporía que xa está totalmente formado e que a súa función consiste soamente en aplicar os seus saberes na aula e no entorno que a envolve. Nada máis lonxe da realidade, onde o educador ten a necesidade dunha continua formación a través das interaccións que experimenta e os estudos que leva a cabo. Polo tanto, se queremos que sexa capaz de integrar e aplicar toda esa preparación, non pode bastar coa enerxía derivada do amor, pois tal desgaste terminaría por ser contraproducente ao verse frustrado e estafado ao longo da súa vida por unha formación baldeira con posibilidades que nunca chegan a darse. Neste sentido, a institución debe non só fomentar, senón buscar de tódalas formas posibles que os futuros e futuras docentes teñan unha gran capacidade reflexiva e crítica para poder autorregularse, corríxirse e cultivar unha ampla mirada sobre o seu traballo, dende as primeiras razóns que o levaron ata alí ata o cómputo final dos seus anos exercendo; non pode quedar un só día sen reflexionar sobre a educación na que participamos e o mundo que queremos construír.

As institucións que instrúen ao futuro profesorado (falemos de universidade principalmente) xogan un dos papeis máis importantes nesa herdanza educativa da que falabamos. Acontece nas facultades de educación que sen firmeza, pero tampouco dúbidas, reproducen un sistema deteriorado en *críticidade* e creatividade que expón coñecementos illados sen aplicación na realidade didáctica, onde se centran a maioría dos esforzos en ensinar –sen pensar– os pasos que darán acceso ás prazas de profesorado. Semella que por moito despregue curricular e especialización que se efectúe nas materias, edúcase sobre un obxectivo disperso e confuso. E non é responsabilidade única do profesorado esa desvinculación da educación institucional coa realidade, nin a falla metodolóxica para facer que a ensinanza e o coñecemento broten e se difundan entre a mocidade, pois:

Rara vez intentan educar aos profesores na mesma lingua que estes se ven obrigados a empregar ao educar aos nenos. Ao falar nisto, deixan todo o peso da tradución ao profesor, ao que, non obstante, proporcionan poucas claves sobre como hai que realizalas. Os profesores fan o que poden: poñen en práctica aquilo para o que foron formados e ensinan como lles ensinaron a eles. Á súa vez, isto traslada o problema ao neno, que debe non só esforzarse por entender o que lle están ensinando, senón que primeiro debe traducilo dende unha linguaxe académica descoñecida á súa propia. (Lipman et al., 1992, p.102)

E volvemos á linguaxe, volvemos ás relacións interpersoais, á herdanza e as mochilas, á realidade histórica e á pregunta de *para que educar?*. Pero aínda máis, para que estudamos? O estudantado que ingresa nunha facultade de educación é tan diverso en bagaxe, capacidades, habilidades e experiencia que non sempre atopa apoio na institución formativa na que ingresa; recibe outra dose da mesma tradución educativa que recibiron até ese punto cunha ampliación e especificación curricular

que semella un espellismo ingrato. As universidades precisan estar sempre do lado da xuventude con tódolos recursos posibles, humanos e materiais, transmitir coñecementos e paixón, reflexións e pensamentos, sabedoría e sentimento. A implicación non pode darse unicamente na aula e os seus horarios porque o futuro profesorado non se forma só nese espazo reducido onde o estímulo é unha pebida de ouro, a implicación educativa é un compromiso humano. É mester do alumnado e profesorado contribuír á súa mellora e participar na reflexión e nas loitas que se erixan de forma conxunta. A vinculación dialogal destes dous piares (educador e educando) é imprescindible para esixir ás institucións cumprir a súa función como espazos de formación libre e xusta, pois a educación, como resumía Lledó a través da súa mirada reflexiva, «non é senón a posta en práctica dunha singular harmonía que consuma tódalas harmonías do mundo». (Lledó, 2020, p.57)

Guiar e conducir

Pero que debe facer un mestre ou mestra cando se dirixe aos impacientes estudantes? Como debe tratar con eles? Que fai falta para conseguir esa harmonía que unifique a tódolos integrantes do entorno educativo? Cal é a función do profesorado? Chegados a este punto enfrontámonos a esa realidade educativa da que falabamos onde o educador desprega tódalas súas capacidades para exercer o seu traballo do xeito máis íntegro posible. Este debe polo tanto estudar esa realidade, coñecela e investigar sobre as necesidades do alumnado, da escola e da sociedade, as capacidades educativas en canto a recursos materiais, espazos e currículo, e valorar aos educandos como persoas completas, coas súas propias experiencias, habilidades, motivacións e participación no mundo, e por tanto, na aula. O primeiro punto será situalo no mesmo lugar pero en diferente condición; en segundo lugar comprender a súa situación, como estudante que cumpre unha función; e en terceiro lugar establecer un diálogo do que resulte o estalido de capacidades para ambos participantes. Dalgún xeito o educador debe buscar as condicións para que a xente para a que traballa sexa capaz de medrar a través da comprensión e do coñecemento.

Neste sentido os docentes xogan un papel multidisciplinar, que o obriga a prestar atención non só á transmisión dos saberes que posúe, senón a buscar incansablemente a forma de facelo xunto con tódalas posibilidades que poidan derivar de tal exercicio. Por isto mesmo podemos desprender de tales palabras que o docente é un guía –entre outras categorías– que vai abrindo camiño entre a maleza, buscando e aprendendo a mellor ruta para que tal camiño teña un sentido, un guía que para Zambrano (citada en Casado y Sánchez-Gey, 2011) «esclarece as circunstancias e as fai transitables.»

E como dirixir ou tratar a clase? Como superar tódolos obstáculos que invaden tal realidade? Non todo o traxecto transcorre sobre un chan suave onde andar descal-

zos, mais como responsables dunha parte do mesmo, «quizais sexa ela, a vocación, un dos camiños para que tal pensamento integrador se vaia revelando» (Zambrano citada en Casado y Sánchez-Gey, 2011). A vocación consolídase como necesidade inapelable para a ensinanza, pois o traballo humano que se realiza debe estar disposto nas súas máximas capacidades, xa que sen este compoñente sequera chegaríamos a ser capaces de facer unha valoración decente e realista sobre a nosa figura nos procesos educativos. Esa vocación non consiste no goce de dar clase, na asunción dun rol, nunha ampla formación ou no gusto polas crianzas (aínda que todos eles son elementos que soen aparecer cando a verdadeira vocación se fai manifesta), senón que é similar a unha necesidade vital e a un amor incondicional pola calidade humanística da sociedade, do mundo e da vida, e sobre todo, a responsabilidade de asumilo. A vocación tampouco é unha motivación, pois as motivacións loxicamente non sempre coinciden en tódolos educadores; nin tampouco unha entrega heroica que trate de satisfacer as esixencias inalcanzables. Así nacen a partir da vocación os elementos necesarios para somerxerse nas escolas e as súas condicións, en conxunción co alumnado.

Transformar a educación a través da conciencia

Se reflexionamos sobre a relación educador-educando achegámonos á sentencia básica pero ineludible de Zambrano cando falaba da existencia da educación, para quen «non hai educación posible se só existe o educador, é dicir: se o primeiro educador non é o propio educando» (citada en Casado y Sánchez-Gey, 2011, p.153). Afirmación que nos lembra a necesidade de autocoñecemento e continua instrución dos docentes, pero non só en calidade de docentes, senón como persoas e cidadáns. Isto esixe que a transcendencia do ser humano da que falabamos pase inevitablemente pola experimentación da liberdade. Neste sentido referímonos a que, para que o primeiro educador sexa o propio educando, ten que darse un proceso de liberación do propio educando, de independencia consciente. Se dende que nacemos estamos sumidos na realidade a través de vínculos a tódolos niveis, ten que darse un proceso no que eses vínculos se reconstrúan de forma consciente, onde exista unha especie de distanciamento esclarecedor que nos permita achar a perspectiva necesaria para facernos co poder do pensamento.

Esta vinculación concrétase en que a educación recibida sexa cuestionada coa nosa consciencia e co coñecemento natural e adquirido, educación en sentido amplo, é dicir, toda formación recibida polas nosas condicións sociais e materiais. Non falamos aquí dun descrer ou desacreditar os saberes recibidos, senón de estimular a atención cara os mesmos, preguntarlles antes de acubillalos e durante a estancia na nosa mente, e aprender a deixalos marchar cando non se acollen ás condicións obxectivas da realidade. Para ser ese primeiro educador ou educador primario, debemos asumir as loitas deste proceso: o desapego a vínculos forzosos que nos proporcionan a

adquisición e arraigo de ideario sen fundamento, maiormente provistos por relacións primarias no círculo social; o esforzo polo coñecemento claro e preciso; a dedicación por aprehender ese coñecemento na súa plenitude, co seu orixe, as súas funcións, aplicacións, erros, marxes, limitacións e relacións; a emancipación das imposicións por maioría, que o feito de sufrir soidade na procura desa plenitude non supoña un bloqueo no proceso de desvelar a realidade. Inferimos con iso que debe primar a procura da verdade sobre o coñecemento irreflexivo á hora de integrar saberes e crenzas.

Polo que vemos, a toma de conciencia é unha esixencia no proceso para ser donos da propia educación, punto de partida para valorar unha educación en común, en comunidade, pero: como podemos levar a cabo esta toma de conciencia? Implica iso unha transformación da educación? Nese caso, como debería ser esta transformación? Dalgún xeito, a expansión de posibilidades en diferentes eidos como a globalización, explotación tecnolóxica, crecemento industrial, etc. están deixando unha pegada no xeito en que vivimos e, por tanto, no xeito en que nos educamos. Se afirmamos que a educación é un proceso pero non se aprende a coidar ese proceso, utilizaremos a educación como unha ferramenta de manipulación da que os posuidores obteñen un beneficio. Como adiantabamos, podemos advertir con facilidade que a educación está ao servizo do Estado pero: somos conscientes da reciprocidade e responsabilidade que iso implica? Como sabemos e examinamos cara onde se dirixe o seu poder? Coliximos entón que esa transformación deberá pretender a verdade, unha verdade que serva como sustancia primaria e que obre cara o autocoñecemento da propia educación coa fin de reconstruírse, tendo en conta: o seu valor intrínseco, as súas posibilidades, as súas implicacións, o seu significado, o seu valor humano:

a educación debe reconstruírse a si mesma, de forma que as condicións socio-económicas nunca poden ser escusa para as deficiencias puramente educativas. Debe reconstruírse de maneira que a diversidade de condicións culturais se vexan como unha oportunidade do sistema para demostrar a súa excelencia, en vez de como escusa para o seu colapso. (Lipman et al., 1992, pp.53,54)

A consideración desta transformación pasa por recoñecerse, comprender que a educación existe como proceso humano, e, por tanto, non pode ser servil nin selectiva. Nesta reflexión, que debe desenvolverse de forma conxunta e participativa, cómpre descubrir o significado da acción educativa e levar a cabo as medidas necesarias para que non quede relegada a unha ferramenta ao uso. Involucrarse nesta acción pode darse mediante tres principios básicos: o diálogo, a comunidade e a autorregulación. O diálogo fai que un grupo, institución ou sociedade poida achegarse á comprensión da súa identidade e é a vía mediante a cal pode interactuar para medrar saudablemente; compartindo a perspectiva e experiencia dos seus participantes de forma dialoxística, estes poderán situarse na realidade conxuntamente. Por consecuencia, sempre e cando ese diálogo se tome en consideración por todos para

comprender a realidade, créase un vínculo que os comunica activamente, onde a edificación da conciencia se desenvolve como comunidade, pois só fortalecendo os puntos de conexión entre os seus participantes se pode ter unha perspectiva realista do funcionamento do grupo. Pero que ocorre se o grupo non se entende? A partir deses vínculos establécense relacións emocionais e prácticas que converxen, é dicir, búscase o mellor que atenda a un interese común definido e á prosperidade. Se tal interese se consolida sobre uns valores que poidan sustentar un desenvolvemento íntegro e equitativo, os intereses particulares quedarán relegados a un segundo plano. Para iso é preciso que a reflexión estea determinada pola autorregulación, que o grupo sexa crítico ao obrar, que sexa capaz de identificar as causas e consecuencias das súas decisións e para iso teña en conta o pensamento colectivo.

Lipman e o seu equipo preguntábanse: «Estarán os rapaces equivocados ao esperar que o proceso educativo completo sexa significativo?» (1992, p.55). Aínda que queiramos pensar que si, debemos expoñer o noso pensamento a análise e achar a materia que faga destas expectativas algo real. Trala nosa análise e como primeiro paso, por que non crer que unha educación que atenda a estes principios pode consolidar un modelo de aprendizaxe significativa? Un modelo onde se loite en conxunto para que as carencias detectadas poidan transformarse a través do recoñecemento da comunidade e do que resulte unha conciencia crítica da realidade.

Lipman e Freire como guías pedagóxicas

Modelos pedagóxicos como o de Paulo Freire e Matthew Lipman, xa abordaron con rigor algúns destes aspectos da educación ata abrir unha amplísima ventá cara as súas profundidades. Aínda que suxeitos a outro tipo de limitacións ou circunstancias que as tratadas nesta obra, ambos procuraban a formación integral do individuo. Afondamos a continuación nos principios que conectan o seu pensamento pedagóxico e filosófico e abren a porta cara a análise dunha posible educación crítica e creativa nos tempos actuais.

Realidade educativa

Tanto Freire como Lipman identificaron e catalogaron as carencias da educación da que eles foron analistas. O primeiro referiuse á realidade educativa como *educación bancaria*, a cal caracterizou como unha práctica na que o docente por un lado é o posuidor do coñecemento e se dedica a transmitir o coñecemento aos aprendices (aos cales concibe como bancos receptores), e por outro se mostra indiferente ante a orde social imperante, o que deriva nunha falta de *críticidade* nos asuntos que atañen á súa comunidade e sociedade. Disto último se deriva a chamada *educación antivital*. Lipman achega o termo de *educación estándar* para referirse a un modelo educativo unidireccional, onde o coñecemento é o obxecto que o docente transmite e

os estudantes absorben. Esta caracterízase pola falta de participación do alumnado e o erro de non escoitalos cando se debería valorar a súa capacidade para investigar a través da propia experiencia.²³

- 56 Poderíamos intuír que esta realidade está cambiando (xa Lipman conseguiu introducir grandes cambios no currículo para transformar esta realidade) grazas a que o coñecemento psicopedagóxico –e demais estudos pedagóxicos– xunto aos avances tecnolóxicos, formación de profesorado e investimento educativo deberían facilitar a aplicación de prácticas máis significativas. Mais por que esta transformación non remata por darse? Isto pode deberse a que realmente non hai un cambio no paradigma educativo, pois a base das fallas que estes autores xa detectaban aínda se manteñen. Véxase un claro exemplo na forma de impartir e avaliar as ciencias, campos que en realidade funcionan a través da lóxica, o razoamento, a dedución, a argumentación e as relacións parte-todo²⁴. Na realidade educativa, cando se imparte unha clase das materias científicas, soe acontecer que o profesor ou profesora expón os coñecementos que posúe ao respecto, e se xorde algunha cuestión pode chegar a ser capaz de defender a exposición mediante as habilidades mencionadas (no caso en que realmente domine a materia). Se ese docente precisa de tales habilidades para reforzar o seu coñecemento previo, por que non acadalo directamente a partir delas, formando un entorno de investigación? Alén diso, estas habilidades, por ser fáciles de identificar (xa que actúan no proceso da adquisición de coñecementos e non só no resultado), constituirían o modo perfecto de descubrir a forma de pensar de un alumno ou alumna.

Outros exemplos de que esta realidade perdura poden observarse na falta de creatividade que manifesta o estudantado, na baixa participación ou implicación nas leccións, na incapacidade para relacionar o aprendido coa realidade fóra da aula, a dificultade para defender as súas crenzas e saberes ou na súa propia concepción da educación, chea de insatisfacción conforme avanza en idade. Parra e Medina (2007, p.83), en base a Lipman e Freire, conclúen que:

Como consecuencia desta práctica consecutiva, o cidadán que resulta do proceso educativo carece dunha formación básica para a vida pública e termina sendo un ser pasivo, sen pensamento crítico e desprovisto de iniciativas que apunten á mellora do seu entorno social.

23 A información que se detalla neste apartado está extraída e parafraseada principalmente do seguinte artigo: Parra Contreras, R. & Medina Fuenmayor, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 9(1), 80-89.

24 Isto non deixa de lado a funcionalidade ao establecer unha base de coñecementos mediante a memorización, sempre e cando posteriormente reforcen as habilidades antes mencionadas. Simplemente reclamamos a necesidade de atribuírle significado e construír esta base non só a partir da memorización e a suposta adquisición que se deriva dela, senón mediante a análise de tales coñecementos e as relacións que establecen coa experiencia dos suxeitos e co mundo que habitan. Trátase por tanto de adquirir conciencia sobre tales coñecementos.

A comunidade e o diálogo

Aínda que profundaremos máis adiante na comunidade de investigación como modelo educativo e no diálogo como praxe, convén destacar estes principios como unha guía cara a educación crítica. Por unha banda, Lipman procura a formación de suxeitos razoables, aqueles capaces de pensar de forma lóxica e traballar de forma cooperativa mediante o diálogo. Aspira con estes principios a desenvolver unha aprendizaxe significativa «mediante a procura de contidos a todo aquilo que se desexa coñecer» (Parra e Medina, 2007, p.83). Para iso, introduce o concepto de *comunidade de investigación*, baseándose na capacidade das crianzas para poñer en práctica a súa natureza inquisitiva e aportando valor ao diálogo como forma de investigación. Isto relega o rol do docente a dirixir e implementar un diálogo integrador, satisfacendo as necesidades do alumnado de conectar as súas experiencias coa aprendizaxe de novos coñecementos. Alén diso, preténdense erixir uns valores éticos que faciliten a integración deses coñecementos e influán harmoniosamente noutros eidos nos que participa o estudantado.

Por outra banda, Freire centra a súa pedagogía na reflexión e na posterior acción como medios para acadar a liberación e humanización dos educandos²⁵. Para Freire (citado en Parra e Medina, 2007) o diálogo «vai máis alá da adquisición do coñecemento, para penetrar na transformación da orde existente» e por tanto consolídase como un acto creador que constituirá a *praxe* mediante o seu exercicio en comunidade. Así propón a educación *problematizadora*, onde mediante a competencia dialoxística, trata –a través dun exercicio de reflexión común– de acadar a conciencia que sitúa a cada individuo na realidade social para así poder emanciparse do seu status e condición de oprimido. Para poder desenvolver esta competencia dialoxística, o autor considera a capacidade da pregunta e o silencio activo, o que vén a ser por un lado a participación e por outro a auto-reflexión.

En definitiva, ao comparar ambas teorías, extraemos que a conxunción que se dá entre ambos autores non recae unicamente no uso do diálogo ou na creación dunha comunidade, senón que ademais (a pesar das variacións derivadas da influencia do contexto), ámbolos dous comparten a mesma preocupación, «orientar na persoa o desexo de encontrar un norte aos seus retos e necesidades espirituais e materiais» (Parra e Medina, 2007, p.84).

Formación de valores

Para finalizar, destacamos os valores que se agochan tralas intencións e teorías destes autores, e que unha vez levadas á práctica desprenderanse da súa inmersión

²⁵ Cómpre aclarar que Freire estaba moi ligado ás loitas dos pobos campesiños de Brasil, onde os traballadores vivían en réximes de opresión. De aí que o fin da súa pedagogía fose a liberación dos oprimidos dende a alfabetización ata a toma de conciencia da realidade.

na educación. Cando Lipman formula a comunidade de investigación espera que o alumnado poida desenvolver as súas habilidades de razoamento e investigación, pero ademais pon en valor a filosofía para acadar tales propósitos. A inserción da filosofía dende a infancia ten un fundamento claro, e é que «as referidas habilidades están presentes nos nenos, pero requiren ser sacadas a flote co propósito de formar neles as actitudes propias dun cidadán, quen debe caracterizarse pola tolerancia, o respecto ás diferencias e á disposición á cooperación» (Parra e Medina, 2007, p.86). Lipman considera que a práctica do pensamento filosófico é capaz de facer efectivas tales habilidades nos estudos clásicos da filosofía como poden ser a ética, o ser, a liberdade e a realidade, entre outros. Temas que adaptados á experiencia de cada etapa educativa, mediante a comunidade de investigación, poden revelar de forma crítica as actitudes ou valores mencionados, pois «simultaneamente é posible lograr que o neno, ademais de desenvolver a reflexión e a argumentación, entre en valoración dos principios democráticos», pois xa Lipman (1997, p.323) alega que «o pensamento crítico mellora o razoamento, e a democracia necesita cidadáns razoables».

No seu lugar Freire (2012, p.73), considera que a educación problematizadora, «implica un acto permanente de descubrimento da realidade (...) busca a *emersión* das consciencias, da que resulta a súa *inserción crítica* na realidade.» Entendemos que o proceso de toma de conciencia, caracterizado pola reflexión dialóxica (proceso no cal se aprende a escoitar e meditar), implica necesariamente a participación dos integrantes, a unión do grupo e a empatía pola situación dos demais, que gradualmente irá conformando principios como a convivencia, a tolerancia e o respecto, que ademais, «requiren ser levados ao plano vivencial» (Parra e Medina, 2007, p.87). Isto último, implica tamén que os valores se consoliden polo seu valor práctico ao ser relacionados e manifestados na participación dos suxeitos na realidade, e por tanto se fixe o conduto entre a reflexión e a praxe. Nesta práctica, o rol docente consiste en impulsar o diálogo e o entendemento, encamiñando as leccións a *problematizar* as experiencias; Freire (2012, p.73) propón que o papel do educador sexa presente «aos educandos o contido, calquera que sexa, como obxecto da súa *ad-miración*, do estudo que debe realizarse».

Ideal de pedagogía

O ideal pedagóxico basearíase en compartir, crear unha comunidade na que cadaquén faga aportacións cara o resto do *equipo* e, ao mesmo tempo, educado en escoitar, sexa quen de *absorber*, *cultivarse* e *nutrirse* das ideas, experiencias, coñecementos e valores dos demais. A intención é poder descubrir conxuntamente todas aqueles significados, circunstancias e coñecementos que nos sitúe no plano máis razoable da realidade. Isto derivaría no preguntar, cuestionar, dubidar, coñecer, *re-experimentar* e *re-construír* a partir, non da individualidade e o sentido unidireccional, senón creando ese círculo máxico que nos envolva, nos una e ao mesmo tempo nos

faga crecer tamén como individuos, axudándonos a madurar a nosa conciencia e por tanto a elección do noso camiño.

É por iso que a comunicación adquire tal valor, porque se trata de buscar esa expansión ou perfeccionamento das relacións que establecemos cara a evolución plena, cara o coñecemento, como ocorreu cas matemáticas, cas linguas ou a filosofía por exemplo; a capacidade de abarcar e, sobre todo, abrazar os aspectos profundos das persoas, dos estudantes. 59

Faise necesario que o proceso transcorra a través da reflexión activa en tódolos tempos do proceso, actuando como guía tanto nos exercicios teóricos como prácticos, porque debemos cuestionar incesantemente: primeiramente de forma organizada valorar o sistema ao que pertencemos, indagar nas motivacións que se agochan e nas accións que se levan a cabo, establecer conexións e puntos clave, situarnos na realidade e nas continxencias. A partir de aí é mester poñer a man (e da nosa man) todo o necesario para que tal reflexión brote nas aulas e en tódolos espazos educativos (que como persoas veñen a ser absolutamente todos os espazos que habitamos e, como educadores, aqueles que as institucións outorgan ou azequeloutros alternativos, xa sexan a través de agrupacións, exposicións, talleres, etc.).

Cando Parra e Medina (2007), parafraseando a Freire, falan da pasividade do educando na procura de coñecemento e tamén do conformismo ante a orde social establecida, destacan que principalmente o educador transmite ese conformismo e esa pasividade porque tamén é vítima do sistema que a impón. Por conseguinte, un deses puntos chave é a formación (non só institucional) dos docentes e a continua reflexión crítica sobre a educación que recibiron e a que exercen. Nesta lectura, a esixencia persoal dos mestres e mestras ten que ser solidaria, crítica e amorosa (no sentido Zambrariano da palabra). O docente non pode ser un replicante alienado, senón un escravo liberado con profundas paixóns vitais, coa íntima necesidade de *comunicar-se*, a solidaria sabedoría da experiencia e a curiosidade incesante por aprender (condición insubstituíble ao educar).

Hai obstáculos que son imposibles de superar e outros nos que a esixencia de transformación é devastadora, pero iso non quita que as alternativas reflexivamente fundamentadas poidan facerse un oco no paradigma educativo e cultivar –tanto nas institucións, se é posible, como fóra delas– os alicerces dunha educación crítica. Unha vía cara este ideal é a filosofía, esquecida e menosprezada en España polas institucións; rescatada por aqueles educadores clandestinos que sempre baixo o paraugas da dúbida, sosteñen valente e fortemente as conviccións precisas para valorar as capacidades do estudantado e poñer todo da súa parte para mellorar as condicións para desenvolve-las amplamente en liberdade e con conciencia. A ensinanza da virtude crítica convértese grazas á filosofía na dignidade do home.

2.2 Os piares da filosofía

A vivencia da filosofía

60

Que utilidade ten a filosofía?

Vimos dun lugar no que a historia nos situou, dunha marea viva, dunha ondada compasiva, dun cadro que pintaron, dun mito que inventaron, dunha esperanza que escribiron e dunha semente que plantaron. Vivimos nos carreiros sinuosos que nas vereas atopamos, danzando sobre as preguntas que descubrimos e revelando os segredos que se agochan entre o murmurio do vento. Como aprendemos a vivir? Como achamos o ser que habita esta vida? Quedará algo de nós ao deixar de comprender, ao deixar de pertencer a esta terra?

Tiramos unha foto e semella pararse o tempo; porén, todo avanza arredor dela, e nela tamén cambia: a humidade, a cor, a forma, o cheiro, o emprazamento... E non só fisicamente, ata o recordo mesmo da foto se disipa. Que eterniza entón a instantánea? Nada sobrevive ao tempo, mais sempre se pode sobrevivir na historia como algo fundamental para o home. A filosofía convértese así nesa instantánea que eterniza os momentos xunto á súa relatividade, que procura a esencia da imaxe, o valor das circunstancias que a formaron, o devir que sofre, a man que premeu o botón e o significado que a constitúe. A filosofía é un sólido reflexo do home e as súas circunstancias, e funciona mediante a necesidade de comprensión do que miramos; así e todo, dalgún xeito, prosperamos nas lembranzas, sobrevivimos. «Con todo, a filosofía sobreviviu» dicían Lipman e o seu equipo nos anos noventa, e aclaraban:

Pero o prezo da supervivencia foi alto: tivo que renunciar practicamente a toda pretensión de exercer un papel socialmente significativo. (...) De forma bastante estraña, a pesar da súa continua impotencia social, a filosofía mantívose como unha disciplina de increíble riqueza e diversidade. (1992, pp.28-30)

Parece absurdo cuestionar o valor da medicina e da súa investigación para previr e curar enfermidades así como para prosperar como especie. Pero acaso as decisións que se toman nun hospital non se rexen por uns protocolos? Eses protocolos non atenden a uns criterios que deben ser xustificados e xustificables? Valoramos tamén o papel das ciencias no desenvolvemento humano e na súa capacidade para explicar o funcionamento da natureza, pero acaso o método científico (proposto polo científico e filósofo René Descartes) non é un proceso comparativo de proposicións hipotéticas onde median a observación e a experiencia para validar ou invalidar unha teoría? Acaso o sistema lexislativo non se fundamenta en criterios que determinan o que é ou non é xusto, e funciona en base a xuízos que deben determinar claramente a veracidade duns feitos, a relación entre acto e realidade? Pero realmente que disciplina nos ensina a establecer criterios lóxicos, a xustificar proposicións, a

facen valoración parte-todo, a razoara, a falar e actuar coherentemente, a estruturar o pensamento, a facer xuízos e a valorar eticamente unha situación? Cando pensamos en por que as cousas existen da maneira en que as captamos, que estamos facendo? Por exemplo, se pensamos en democracia, de onde vén o termo? Que a define? Como podemos estar seguros se o sistema gobernamental baixo o que vivimos é democrático? Como foi evolucionando o termo? A filosofía ofrécenos as ferramentas para consideralo, para analizar a realidade na que vivimos e consolidar un pensamento razoado sobre os sistemas que nos dirixen como individuos e sociedade. A filosofía é o xermolo do pensamento xa dende o momento mesmo en que pretende entender como funciona o pensamento, dende a súa orixe ata que o manifestamos e adquirimos.

Por iso a filosofía ten aplicación práctica e precísase para entender en plenitude e con toda a súa complexidade o resto de disciplinas e circunstancias humanas, dende a emocionalidade á bioloxía. É capaz de poñer en cuestión os principios e as circunstancias subxacentes tras aquilo cognoscible, é unha ferramenta indagatoria que mantén os piares psicolóxicos, científicos e estéticos, exhala as virtudes do home nos campos que o fan evolucionar e coñecerse, investigando aqueles feitos que o constitúen no tempo e no espazo.

Pero tamén acontece que a filosofía posúe un forte valor intrínseco, non precisa doutras disciplinas para existir, pois confórmase en actos de pensamento esenciais, que nacen da propia coexistencia dos seres no mundo. Maníéstase en base á posición vívida do home, é dicir, nace cuestionando coa fin de comprender aquilo que nos sitúa nun espazo; por iso o acompaña dende as súas capacidades de razoamento e incluso dende a paixón emitida na curiosidade. Dispón de ferramentas como a linguaxe para materializarse e achar un punto de inicio na súa evolución, mais pode desprenderse delas ou da súa aplicación práctica para existir nas vivencias humanas.

Aínda así, a súa desvalorización é constante e vai en aumento, ao menos dende as institucións políticas e académicas, o que ten por consecuencia un inesgotable traballo e esforzo por parte da comunidade filosófica para xustificar a súa presenza xa non só en educación, senón no eido cultural e social: falta de espazos abertos e públicos, cursos, acceso, promoción, investigación e orzamentos, por citar algúns dos seus déficits no guión que as autoridades ou eses gobernantes seguen a interpretar. Isto relega a filosofía de novo á caverna da que nace, a unha clandestinidade transparente que só pode ter como consecuencia a decadencia do pensamento, traducido en pensamento acrítico, falta de responsabilidade co mundo e a humanidade, carencias na adquisición de coñecementos, incomprensión do propio devir, nas propias emocións e razoamentos (que en consecuencia tomaremos como propios os arquetipos alleos), falta de moralidade, aumento de desigualdade, deriva dun sentido ético reflexivo e aplicable, descoñecemento das leis naturais e humanas, e por suposto, distorsión da realidade e incapacidade para recoñecer a verdade.

A realidade a través da filosofía: a filosofía no presente e as súas implicacións

As razón mencionadas anteriormente deberían ser suficientes para facer da filosofía personaxe principal se queremos construír unha sociedade democrática, sa, crítica e próspera; mais o rumbo dunha sociedade que semella ir a contracorrente destes valores pon de manifesto a constante necesidade de ter que demostrar a *utilidade* da filosofía por riba do seu valor intrínseco e ter que adaptala aos modelos e intereses económicos para darlle un pouquiño de fulgor, converténdoa así nunha disciplina utilitaria para soste o sistema imperante. Así nacen propostas que tratan de xustificar –a modo de supervivencia, ata certo punto comprensible, mais necesariamente corrixible– a filosofía como posibilidade para aumentar a produtividade de corporacións grazas á súa capacidade de análise, retórica ou lóxica. Pero dende o punto de vista da prosperidade, a filosofía non debería ser unha disciplina *servilística*, no sentido en que atenda con prioridade aos servizos de corporacións ou institucións con dubidoso criterio humanístico. A filosofía debe funcionar para establecer os piares dunha sociedade e por tanto converterse en ciencia universal, estar á disposición completa de toda persoa dende a súa infancia e reivindicarse como interese institucional dende o propio pobo, na súa disposición polo saber e a liberdade de pensamento. Dalgún xeito, é unha materia consolidada como unha das poucas resistencias que pode aportar lucidez na descontrolada traxectoria do home, que pode aportar luz nesta neboeira onde non sabemos cara onde dirixirnos nin percibimos as formas e os camiños que nos arrodean.

Isto lévanos a preocuparnos polo papel da disciplina filosófica na comunidade humana e en como debe afrontar a realidade que vivimos. Nun mundo onde as seguranzas se cambalean, a verdade se tingue dun chapapote escuro e duro, a incerteza invade os recunchos de cada habitación e as distopías comezan a brotar tanxibles sobre o chan que pisamos, parece que a humanidade abriu unha fenda nos límites habitables da especie, e agora un aire externo, descoñecido e tóxico invade os nosos pulmóns. En concreto, estamos sucumbindo a unha situación extrema para a especie e por tanto extremada e inevitablemente filosófica: a través dun funil enchémonos de guerras, crueldade, intolerancia, destrución da natureza, pandemias e demais riscos tanto para a especie como para o medio no que habita e convive. O cal representa o paradoxo do progreso, cheo de avances utilitarios que escorregan entre os límites do asimilable, e incapaces de dar unha resposta eficiente a tal situación. Estas circunstancias acrecentan un dos problemas orixinarios que se vén sinalando, sufrimos unha profunda incompreensión do ser; do que estamos facendo e sobre todo, cara onde nos diriximos.

O ser humano vive o seu ser á deriva da súa existencia, xa non sabemos quen somos nin que queremos ser, ou se haberá lugar para nós ou os nosos descendentes. Non sabemos conducir nin dirixir tal progreso de forma humanística, atendendo ás necesidades que tanto nos prometiamos paliar, á liberdade e xustiza que tanto pro-

mulgabamos ou á prosperidade que deseñamos. Todo escorrega polo funil e anega cada recuncho da nosa burbulla, do espazo que tan altruísta se nos ofreceu e ao ser que descoñecido xa non sabe gobernarse nin responderse. Semella que canto máis visibles son as consecuencias do noso devir, máis inalcanzable é a resposta cara esa transformación, avanzamos pendurando dunha esperanza turbia e sepulcral. A mirada tórnase desesperada en busca dun refuxio, sostemos nas pálpebras o *entzauberung der welt* que mencionaba Weber e deixamos ao noso paso pezas dun corpo que esmorece.

Nalgún punto desta incerteza, temos o deber de volver aos inicios da filosofía pois «é a única forma de intervir en situacións complexas»²⁶ e nos permite definir que é realmente importante, ter en conta a totalidade da vida, en tódolos seus puntos e contingencias e redescubrir a mirada. Educarnos como *ser-mirador* significa poder ampliar a vista e profundar na realidade ata achegarnos ao máximo posible á *mirada global*, aquela que nos permita comprender a existencia nos contextos específicos nos que actúa: canto mellor poidamos situar as circunstancias no conxunto ou totalidade da vida, é dicir, canto mellor indagemos nesa mirada, converterémonos en persoas máis hábiles para tomar as decisións que concirnen aos aspectos desa propia existencia. Isto supón unha implicación indagadora, que teña como referencia a conciencia colectiva e a reivindicación do ser coherente e consciente. A filosofía, «fecundada no razoamento, esixe da mirada que estableza unha percepción universal da realidade».

Por outra banda, cómpre dar solidez e coherencia á materia e para iso é preciso establecer as conexións que a filosofía poida ter con outras disciplinas, véxase a ciencia ou as artes, por exemplo. No caso da primeira, hai que poñer en valor por un lado a súa capacidade para interpretar a natureza e por outro todo que significou para o ser humano, tanto en termos evolutivos como conceptuais, isto é, ser capaz de codificar a realidade a través da súa outra face, o suposto. Por tanto, que a ciencia funcione utilizando sistemas ou procesos de razoamento fondamente constatados fai que se consolide como unha disciplina de recoñecemento para dar respostas e alcanzar coñecemento; así, a filosofía «tense que facer contando con evidencias recoñecidas por un discurso científico ou estruturas da realidade». Por outra banda, a arte é un dos modos máis plausibles que teñen os seres para expresarse, e por tanto posúe un vigoroso valor na comprensión desta realidade que mencionamos. A arte funciona mediante códigos que á hora de ser percibida deben ser descodificados polo admirador e interpretados tendo en conta diferentes criterios (estéticos, intencionais, contextuais...) para poder definir completamente unha obra.

²⁶ As citas e algunhas das ideas deste apartado extráense da conferencia *La filosofía, hoy* ofrecida pola Fundación Juan March na que dialogan Markus Gabriel e José Luis Villacañas.

A filosofía conecta con elas no sentido en que define conceptos en profundidade, cuestiona primeiramente e determina logo as regras de razoamento e de lóxica que nos permiten establecer criterios. Estes criterios, cando abranguen as categorías necesarias, permiten establecer regras que axudan a determinar as implicacións desas outras materias e mesmamente permite continuar coa súa transformación debido a que están suxeitas ao dinamismo da realidade. Por tanto, permite por un lado, perfeccionar a ciencia descubriendo os camiños ou métodos que mellor se axusten a cada tema e intención concretos, comprobando de forma extensiva cara onde nos levan eses camiños. E por outro lado, consegue alcanzar os significados e reivindicar as posibilidades da arte para explicar a realidade. É importante mencionar a responsabilidade de tales materias coa ética xa que atenden a un interese humano universal, ética que vén revelada e investigada dende a filosofía.

Apreciamos con isto o valor do campo filosófico para representarse con potencia na realidade presente e integrarse como unha disciplina máis, reclamando un lugar para o descubrimento das súas aptitudes, Zambrano (citada en Casado e Sánchez-Gey, 2011, p.107) demanda «no acto do pensamento filosófico de hoxe, rescatar o ser sen perder de vista a realidade; de revelar a vida revelando ao mesmo tempo a razón; de descubrir a integridade humana sen descoñecer ningún dos aspectos que a integran».

Filósofos como amantes do mundo

Non sorprende que moitos dos filósofos e filósofas falen de amor, que coñezan, se acheguen ou ao menos procuren achar nas profundidades de tal palabra tódolos significados que carrea, e non me refiro a significados literais ou definicións, se non a realidades, representacións, manifestacións; *amor intellectualis* por exemplo, como forza edificante que menciona Sabell, porque a base edificante do mundo é o amor. O amor como concepto vital convértese en motor de procura filosófica, dalgún xeito se eterniza e pasa a formar parte das constelacións que coidan de nós maternalmente, incondicionalmente, *amor lux* é a enerxía cuase tanxible da que se nutre o ser universal e por conseguinte razón de existencia para o ser filosófico: guía, faro, rosa dos ventos e estrela polar.

En palabras de García Morente e Zaragüeta Bengoechea (1967, p.9): «A filosofía, máis que ningunha outra disciplina, precisa ser vivida. Necesitamos ter dela unha “vivencia” (...). Vivencia significa o que temos realmente no noso ser psíquico; o que real e verdadeiramente estamos sintindo, tendo, na plenitude da palabra “ter”». Como xa viñemos adiantando, ese ter e sentir consiste nunha aproximación á realidade que habitamos, como diría Clarice, unha *aproximação gradual e penosa* a aquilo que nos mantén vivos nos límites da existencia e que sintoniza cunha profunda admiración polo mundo e tódalas súas manifestacións. O filósofo neste sentido é admirador

das pequenas existencias que se distribúen polo espazo, facendo un esforzo sincero por facer espeleoloxía nas fendas sen luz, amantes non só de coñecer ou coñecerse, senón de descubrir e descubrirse, en definitiva, revelarse en favor da capacidade amorosa do mundo. Nesta liña, o filósofo carga sempre co peso de sentirse invitado e reconverter o papel de mero espectador en espectador descubridor, o cal implica inevitablemente unha admiración lúcida pola existencia.

O desenvolvemento filosófico vai dende o sentimento profundo á conciencia; sendo tal sentimento, motor de percepción e procesamento da información; e a toma de conciencia, dor liberadora, pois como dicía Zambrano (2008, p.200) «atrévase o filósofo a pensar a liberdade». Cando o home é capaz de darse ao mundo, de pensar nas súas condicións e investigalo, dedícase a ser parte dun proceso de enriquecemento con toda a súa vontade, proceso que o achega á verdade e que o define como ser particular de mirada ampla. A súa actividade distínguese por cortes persoais que o fan amar o mundo dun xeito persoal en prol de claridade. Esta claridade ofrece ao filósofo a proximidade ao estreito entre o que un considera que é e o que considera que quere ser. En consideración da relación entre o ser e o mundo, «un é a filosofía que leva dentro. Nese lugar dentro, inflúe o horizonte de sensibilidade, intelixencia, paixóns, desexos, frustracións de cada home.» (Lledó, 2020, p.45). O filósofo existe a través da vivencia, e esta transcorre para o filósofo como un tren coas ventás abertas, movéndose paciente sobre o tremelar dos vagóns, pendente de sentir as formas de existencia que o invaden ao mesmo tempo que presinte un percorrido inmutable.

Edificación da cidade: a filosofía na escola

Poden filosofar os nenos?

Cando nos enfrontamos á realidade somos seres descoñecidos que precisan das mans acolledoras dalgunha luz, descubrir o fronte e tamén o arredor, a profundidade do mar que navegamos e a orixe do cheiro que acariñamos. Permanecemos con ese descoñecemento toda a vida e sufrimos da incerteza que nos acompaña até a morte, calquera intento por respondernos é un reflexo das profundidades que acompañan á mirada da pregunta. Esa mirada é a proba tanxible e incesable de que as crianzas loitan por acoller a luz no seu camiño. Estamos acostumbrados a ver ás crianzas como seres incompletos porque carecen do desenvolvemento e da experiencia que se acrecenta co tempo, pero as crianzas posúen unhas características determinantes que fan que sexan seres completos para si, isto é, na realidade que viven; estas características, xermolo filosófico, son: o asombro, a curiosidade e o *cuestionamento*. O mundo é para as pequenas un mapa por crear do que precisan obter a maior e mellor cantidade de información posible, discorren por experiencias novas continuamente, por paisaxes e sensacións que acollen con profunda huma-

nidade, con desexo e aprecio. Aí é onde a especulación nace, na ansia de obter respostas da contemplación, no anhelo de chegar á esencia para trazar o conxunto cartográfico que os faga pertencer ao espazo que habitan. A súa ansía lévaos a desenvolver métodos de aprendizaxe, e o que coñecen de forma socialmente innata é a pregunta, aquela que poida establecer unha base ou un percorrido naquilo novo que se acaba de mostrar ante elas. Non é difícil apreciar como incluso con poucos anos de experiencia reformulan as preguntas no intento de buscar mellores respostas ou como a dúbida impregna o seu anhelo de coñecer, son esixentes coas preguntas porque son esixentes co coñecemento e coa realidade porque a infancia posúe unha urxencia relacionada co seu navegar, dalgún xeito entenden que pertencen a ela pero non saben como nin por que. Pero é isto suficiente para que un neno ou unha nena faga filosofía?

Esta procura que describimos e na que se somerxen non é tan só un preguntar, pois nela maniféstanse primeiramente a disposición característica da filosofía para afrontar a realidade e en segundo lugar as habilidades cognitivas para extraer inferencias do que observan e escoitan. Ás veces suponse que os nenos non son capaces de filosofar porque cando os escoitamos manifestar a súa percepción sobre o mundo non expoñen razoamentos lóxicos complexos e apreciábeles nos adultos. Isto tan só supón dúas obxeccións: que o razoamento e outras habilidades cognitivas relacionadas son procesos maleables, que varían e se amplían coa experiencia da persoa; e por outra banda, e consecuentemente, que se poden adestrar. Pero son os meniños capaces de argumentar, discutir, establecer relacións parte-todo, formar criterios lóxicos e formar unha opinión ou entender os sistemas de pensamento? O certo é que conforme van crescendo aprecian con máis claridade estes aspectos, pero tamén observamos previamente neles un entendemento lóxico, formatos básicos de argumentación ou criterios *líquidos* que utilizan para satisfacer as súas necesidades ou apetencias por exemplo. Ademais, reforzando a idea desa insistencia cara a comprensión do mundo, Lipman et al. (1992, p.158) aseguran que:

os nenos teñen unha inclinación natural a ser especulativos e globalizadores máis que analíticos e sensibles ás diferencias. O mellor que pode facer o profesor é construír a partir este sentido natural da totalidade que piden os nenos, mentres que ao mesmo tempo lles axuda a descubrir como se xera unha totalidade.

Isto lévanos a concluír que non só posúen unha disposición innata cara a filosofía, senón que tamén se poden formar na materia dende a educación de xeito que poidan manter o seu asombro, mellorar o seu pensamento e facer da súa experiencia un proceso máis nítido e enriquecedor. A filosofía é accesible para as crianzas e ademais debuxa no mapa un camiño cara o pensamento crítico redescubriendo a creatividade que os identifica e revalorizando as experiencias que os acompañan.

Filosofar, practicar filosofía

A filosofía actúa para descubrir a verdade do mundo a través da arte de cuestionar. Para iso, debe facer das preguntas a mellor ferramenta para achar respostas que se aproximen a esa verdade. Así, a filosofía é innegablemente indagatoria e procura sempre chegar á esencia do obxecto de estudo. Se pensamos en como se desenvolve a ensinanza dunha materia concreta ou dun tema desa materia, véñenos á cabeza coñecementos, procesos, práctica e algo de diálogo. Ensínasenos, por exemplo, teorías científicas impresionantes, pero non chegamos a entender como chegou o autor ata ese punto (máis alá das condicións materiais), en como se desenvolveu o seu pensamento: que tipo de deducións fixo, que lle levou a formular as hipóteses, se podemos cuestionar a relación entre as premisas e as conclusións, ou cales foron os móbiles que o levaron a comezar o seu traballo. Dalgún xeito damos por suposto que, ao ser un proceso clarificado no seu punto inicial e na súa conclusión final, carece de importancia estudar o *como* do seu proceso. Rexeitamos ese *como pensar* sempre e cando teñamos un coñecemento e datos relevantes que interiorizar: pero ata que punto estamos eludindo a potencialidade investigadora da propia teoría en si xunto co seu descubridor?

Nunca pedimos aos estudantes reformular esas teorías, descubrir por si mesmos os erros con respecto á realidade que coñecen ou achar que factores puideron influír na evolución da teoría. Se non lles damos as ferramentas para que poidan comprendela na súa totalidade é posible que esteamos obstaculizando o perfeccionamento do seu razoamento; se non explotamos aptitudes como a lóxica, a dialéctica ou a retórica, que a filosofía ofrece e as crianzas posúen, estaremos deteriorando o seu pensamento, en proceso e posibilidades. Ocorre que a actitude que adopta un estudante, por exemplo, de educación secundaria ou universidade, fronte a dita teoría será primeiramente valorada dentro do contexto en que é ensinada (materia ou curso); logo, atender ás esixencias que o mestre ou mestra requira conforme ao coñecemento da mesma; e por último estudala para poder aplicala nesa materia segundo as previas esixencias. Se o individuo, por algunha causa persoal, mostra un interese maior, porá toda a súa disposición para buscar por si mesmo aquilo que non se lle ensinou.

Pero volvendo ao proceso, é posible que o coñecemento tal e como o acabamos de formular teña unha utilidade produtiva, pois se dita teoría se utiliza cuns propósitos ulteriores específicos, pode que non precisemos levar a cabo unha investigación científica nin filosófica arredor dela, nin tan sequera coñecer o seu fundamento. Mais esta dirección podería cohibir a potencialidade do estudante e da propia teoría, pois por moita utilidade circunstancial que posúa, carecerá de sentido nun contexto máis amplo ou non saberemos responder a unha transfiguración da mesma. Se pola contra, sometemos a teoría a unha investigación científico-filosófica –como ás guiadas polo racionalismo crítico–, de forma que estea suxeita a continua revisión e reformulación das hipóteses por un grupo de estudantes investigadores, lograremos acadar mediante un exercicio conxunto, as máximas posibilidades do obxecto de estudo.

Tamén é necesario considerar, ao igual García Moriyón (2006) indagando nos trazos específicos da actividade filosófica, que esta é unha tarefa de *terceiro orde*²⁷ en relación á realidade, xa que explora dende datos ou evidencias dunha afirmación ata explicacións e xustificacións aparentemente interminables sobre esa realidade, pasando por un amplo espectro de labores filosóficas. Con isto, García Moriyón (2006, p.122) recoñece que «un coidado permanente polos tres niveis é bastante esgotador e procedemos mediante heurísticos simplificados, teorías dadas por válidas sen análise ou fins últimos aceptados sen maior reflexión». Por iso, a tarefa de analizar ou reflexionar sobre algúns aspectos derivados doutras materias ou cuestións que, xa resoltas non dan pé a maior profundidade, pode supoñer un bloqueo no avance doutros asuntos máis puramente filosóficos, complexos ou transversais. Como consecuencia, este exercicio de indagación pode parecer imposible de levar a cabo nas aulas tendo en conta a programación curricular e a ínfima importancia que se lle soe outorgar a estes procesos. Mais cómpre entenderse –primeiramente– como unha actitude a desenvolver dende o ámbito filosófico e cara outras materias, que permita ao estudantado alcanzar unha independencia e coherencia co seu pensamento. Procuramos entón que a aplicación da filosofía, ademais de cobrar sentido por si mesma, restitúa a disposición a indagar nos contidos que se estudan e desenvolva os procesos de pensamento complexo de xeito que teñan valor noutros ámbitos, tanto académicos como da vida cotiá. Como veremos na terceira parte, isto é posible se valoramos a filosofía a través dos contidos e materiais axeitados cando se elabora un programa educativo guiado cara o pensamento complexo. A filosofía consolídase para Kant no uso da razón como actividade filosófica e considera que:

cada pensador filosófico edifica a súa propia obra, por así dicilo, sobre as ruínas de outra; pero nunca se realizou unha que fose duradeira en tódalas súas partes, Por iso non se pode en absoluto aprender filosofía, porque *aínda non a houbo*. (...) o verdadeiro filósofo ten que facer, pois, como pensador propio, un uso libre e persoal da súa razón, non servilmente imitador. (Kant citado en García Moriyón, 2006).

Isto lévanos a pensar, tal e como apunta Moriyón posteriormente, o aspecto propio da filosofía e a dimensión persoal que se desprende. Filosofar será entón unha actividade de descubrimento sobre un obxecto, na cal intervén unha potente noción persoal. Grazas a iso, podemos determinar tres cuestións que como veremos máis adiante, son vitais para xustificar e desenvolver a actividade filosófica na aula:

- A filosofía non debe entenderse soamente como o estudo do pensamento filosófico ao longo da historia.

27 Nas súas palabras: Se, por simplificar, dicimos que o primeiro nivel corresponde á técnica, o segundo á ciencia e o terceiro á filosofía (e tamén á arte ou a relixión), desde as máis remotas orixes os seres humanos mantiveron unha relación coa realidade que é ao mesmo tempo técnica, científica e filosófica. (García Moriyón, 2006, p.121)

- A actividade filosófica edifícase sobre un obxecto de estudo, precisamos pensar sobre algo e non ter en conta soamente os aspectos formais. Ben sexa o ser, a realidade, as ciencias, a arte ou situacións da vida cotiá, por exemplo.
- É necesario partir da experiencia para filosofar, pois cada argumento, opinión, visión ou razoamento é único e particular, xunto coa forma de comunicalo.

A actividade filosófica transcorre entre os espazos da nosa vida cando pensamos razoadamente, reflexionamos, indagamos ou nos cuestionamos o propio pensamento. O feito de que na filosofía utilicemos abstraccións implica que a poidamos universalizar e particularizar ao mesmo tempo. Isto quere dicir que é asumible para tódalas persoas que estean dispostas a realizar o esforzo e que ademais deberán valerse dunha intervención propia que se irá desenvolvendo co exercicio. Así, pódese desprender deste pequeno análise un aspecto fundamente positivo na ensinanza filosófica: a potencialidade para ser reflexionada, discutida e aplicada nas institucións con altas expectativas para influír plenamente no crecemento académico e persoal do estudantado.

Filosofía nas institucións

Se a filosofía impregna os recunchos da nosa vida, cal é o seu papel nas institucións que nos dirixen? É importante nos nosos tempos ter unha formación filosófica de cara ao exercicio político ou institucional? Dalgún xeito a filosofía non só é unha necesidade para os gobernantes, senón tamén para os gobernados. Se pensamos en modelos democráticos de sociedade, ao menos de base, imaxinamos a un pobo elixindo aos seus mellores representantes e a uns representantes correspondendo a tal responsabilidade da forma máis beneficiosa para o pobo. Se indagamos un chisco máis sobre esta idea de democracia, achegámonos tamén á participación das persoas, á toma de decisións ou á valoración das situacións, por exemplo. Pero seguindo un pouco a liña política platónica, achamos o ideal de xustiza, de igualdade ou de liberdade, todos eles como piares democráticos. Para levar a cabo todo isto é necesario posuír unha formación que poida nutrir a acción política con estes elementos e desenvolverse coherentemente coa responsabilidade que supón exercela.

Resumidamente, podemos entender a política occidental aplicada ás circunstancias destes tempos como o poder para dirixir, crear, e sustentar unha sociedade en base a uns criterios estimados como beneficiosos para o conxunto desa sociedade. Para tal exercicio fúndanse unhas institucións que o permiten desenvolver de maneira específica para cada ámbito no que se involucran as persoas. Sen entrar en debate (por ser un tema de gran extensión) sobre como se leva a cabo esta actividade nos países supostamente democráticos, cómpre reflexionar sobre a influencia filosófica

que incide nos dous grupos participantes: por un lado a poboación e por outro os gobernantes. Voltando ás liñas anteriores, dicíamos que o pobo elixe aos mellores representantes, pero como discirne os mellores dos peores? Como facemos esa valoración? Sabemos que existe un sistema de votación pero non tódalas persoas coñecen o seu funcionamento; sabemos que votamos aos representantes dun partido, pero descoñecemos a súa política; atendemos a campañas electorais pero non verificamos as súas verbas cando falan sobre nós; supoñemos que existe separación de poderes, pero non sabemos como funciona, os procedementos nin os criterios cos que actúan; tómanse decisións que cambian as nosas vidas pero non se nos consulta nin se nos escoita; cóntannos o que sucede pero non somos capaces de vulgar por conta propia os acontecementos que teñen lugar na sociedade. Ademais, cedendo a nosa propia determinación, outorgámoslles aos dirixentes un poder soberano, e estes precisan dunha gran preparación individual e colectiva para aprender a xestionalo, transmitilo, compartilo e desempeñalo. Unha formación filosófica básica reforzaría en ambos participantes do exercicio democrático a súa percepción da política, consolidando aspectos como a ética, os valores anteriormente mencionados, a toma de decisións razoables e responsables ou o discernimento da verdade.

Un dos principais problemas para que isto non se cumpra tal e como o formulamos idealmente é que existe unha gran diferenza entre gobernantes e gobernados, transitan diferentes realidades separadas por unha pantalla opaca, de xeito que é practicamente imposible identificarse cun sistema, partido, grupo ou personaxe pola súa capacidade política. Así terminamos buscando algunha conexión que nos faga –de forma ilusoria– partícipes das decisións que toman, aínda que a relación que establezamos con eles careza de base razoable. En consecuencia, como poboación estamos expostos completa e directamente ás consecuencias das decisións políticas e ás intencións que poden mostrarse ou non, sen poder decidir sobre as mesmas. Por iso, se non dominamos as ferramentas para identificalas e esixir explicacións ou responsabilidades por elas, estaremos relegando a política a un exercicio unidireccional e, por tanto, antidemocrático.

Polo que se desprende da introdución anterior, podemos inferir dúas cuestións: por unha banda a necesidade de formación política con certa base filosófica²⁸, tanto nos gobernantes como nos gobernados, e por outra banda a importancia das institucións nas sociedades democráticas. Se pensamos concretamente nas institucións educativas e principalmente nas públicas, entendemos a súa importancia na formación do cidadán ao que faciamos referencia, pero como se trata a filosofía nestas? É impor-

28 Non pretendemos sinalar que a materia de filosofía sexa estritamente necesaria no exercicio da política, se non que o estudo e a práctica da actividade filosófica fomenta actitudes e desenvolve coñecementos que poden garantir estándares democráticos. Ao mesmo tempo, a posibilidade de introducir prácticas filosóficas –mediante persoas formadas na materia– nas institucións pode contribuír á mellora de tales institucións. De tódolos xeitos, o que defenderemos neste apartado é a inserción da filosofía na institución educativa como impulsora destas prácticas.

tante? O certo é que se facemos revisión dos últimos vinte ou dez anos por exemplo²⁹ vemos que no currículo escolar de Galicia a Filosofía tan só se presenta como materia obrigatoria en bacharelato, xa unha opción por si mesma optativa. Aínda que en cursos previos existe *Valores éticos*³⁰, materia que hai algúns anos era obrigatoria, ao menos nalgún dos cursos da ESO e agora é *específica* en tódolos cursos da ESO, o que se traduce na práctica nunha materia optativa. O certo é que co paso do tempo vemos como a *Filosofía* como materia se reduce en horas obrigatorias aínda que aparece en máis cursos como específica (actualmente aparece en 4º da ESO a diferenza de anos anteriores). Unha das cuestións máis chamativas que cómpre analizar radica en que se presenta como a materia que debe «catapultar o alumnado ao limiar dunha capacidade crítica, de argumentación e síntese (...) que poida servir-lle para desenvolverse como persoa e como cidadán ou cidadá, entendendo a radicalidade do saber filosófico como ferramenta de transformación e cambio»³¹. É dicir, preséntana como unha materia de vital importancia tendo en conta algúns dos retos da nosa sociedade actual: a necesidade dun compromiso co pensamento, a valoración da situación presente e futura da humanidade, a formación de gobernantes ou a dificultade para desenvolvernos na realidade; non obstante, observamos que non se inclúe como *Troncal obrigatoria*. Isto vólvese se cadra máis desalentador cando si aparecen neste grupo de secundaria tres novas materias dedicadas ao desenvolvemento industrial e empresarial: *Ciencias aplicadas á actividade profesional, Iniciación á actividade emprendedora e empresarial, Economía*. Ademais observamos como se relega as materias de letras e a filosofía a un segundo plano, excluíndoas do grupo de *Materias troncais obrigatorias*.

Tendo en conta a amplitude da filosofía e o carácter de optativa, a formación filosófica que terá unha persoa adulta pode chegar a ser nula, e por tanto carecer de certos aspectos do pensamento no seu desenvolvemento persoal e social. Se como fomos desenvolvendo até agora, a urxencia dun pensamento filosófico impregna o devir social e pode facerse tanxible mediante a educación institucional, polo de agora, a política educativa está perdendo a oportunidade de madurar unha sociedade máis razoable, previsor, consciente da realidade, investigadora, activa e crítica. Nesta obra levaríanos un longo traballo analizar fondamente a presenza da filosofía como materia en secundaria (contidos, obxectivos e tempos), pero si nos interesa reflexionar a deriva educativa que se revela con cambios curriculares como os que acabamos de resaltar.

29 No libro de García Moriyón *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula* atopamos unha análise máis exhaustiva sobre a evolución da filosofía nas institucións dende o S.XX.

30 Materia que se ensina sen requirir dunha formación filosófico-ética previa do mestre ou mestra que a imparte.

31 Extraído textualmente do currículo de Educación Secundaria Obrigatoria da comunidade autónoma de Galicia (Decreto 86/2015. DOG Núm. 120. Martes, 25 de xuño de 2015).

Isto relega a filosofía a unha constante loita por ter presenza xa non só nas institucións, senón na vida das persoas, o cal non é de estrañar se realmente se concibe como *ferramenta de transformación e cambio*. Cómpre sinalar ademais, que non só as institucións políticas e educativas deben motivar a filosofía, outras institucións (económicas, comerciais, comunicativas...) poderían introducila se realmente procurasen construír unha sociedade máis democrática. Porque a necesidade de filosofar vén dada pola ansia de coñecemento que posúe o home e por alcanzar a plenitude das súas capacidades; por iso que esta loita debe seguir en pé xa non só procurando un pouco máis de presenza nas aulas secundarias, se non aproveitando o asombro, curiosidade e paixón dos nenos de primaria para axudarlles a desenvolver o seu pensamento propio. Considerando estas características e a facilidade dos nenos para cuestionar a realidade, con todo o dito sobre o potencial da filosofía³², vólvese máis que xustificable, necesaria, a súa presenza nos cursos elementais de educación. Esta pode conducirse partindo de dúas proposicións: por un lado a reformulación da materia de *Valores cívicos e sociais*, onde se preste máis atención á discusión filosófica e a temas da filosofía clásica; e por outro, outorgándolle máis protagonismo, xa sexa mediante maior presenza (en tempo de clase) ou en obrigatoriedade ao menos nos derradeiros cursos. Veremos a continuación as implicacións que pode ter a súa existencia e como podería darse se a involucramos no currículo escolar.³³

Filosofía como materia: Da educación primaria á universidade

Partiamos neste apartado dende a curiosidade, o asombro e o custionamento dos nenos como motor filosófico, pero ademais, estas capacidades supoñen un reforzo á motivación por aprender. É certo que dalgunha forma os nenos posúen estas virtudes case de xeito natural, pero ao mesmo tempo están cada vez máis sobrepasados por estímulos que captan toda a súa atención pero minguan a súa concentración. Pode a filosofía axudar a prolongar estas virtudes e ensanchar o gusto por aprender? Cales poden ser as contribucións da filosofía ao desenvolvemento escolar do alumnado? Poñamos por exemplo que existe un conflito entre dous estudantes da

32 Trataremos máis adiante, na terceira parte, moitos dos formatos nos que se pode acoller a filosofía en Educación Primaria de forma realista e ilustrativa: principalmente contidos, materiais e metodoloxías.

33 Cómpre salientar neste apartado dúas novas cuestións relacionadas coa filosofía que xorden a partir da recente culminación da lei de educación LOMLOE (concretamente en: Real Decreto 157/2022 e Real Decreto 217/2022). Por unha parte, prevense unha incorporación de carácter obrigatorio da materia de *Educación en Valores Cívicos e Éticos* nalgún curso do terceiro ciclo de Educación Primaria, que contará cun total de 50 horas dentro do horario escolar. Por outra banda, a materia de Filosofía recupera o status de obrigatoriedade en 2º de Bacharelato pero se suprime a obrigatoriedade de ofertala como materia optativa, quedando así esta decisión en mans das comunidades autónomas. Con respecto a Galicia, a Consellería de Educación anunciou que a manterá entre as materias opcionais aínda que non especifica en que curso. Agora está por ver que contidos se inclúen en cada unha destas ofertas autonómicas tanto en educación primaria como secundaria e como afecta á formación do profesorado, sobre todo en educación primaria. Para máis información sobre os cambios en educación secundaria recomendamos: Ruiz L. L. (1 de abril de 2022). Más allá del bulo. La filosofía en la nueva ley de educación secundaria. El Salto diario.

escola, un dos protocolos que se nos vén á cabeza podería ser o seguinte: en primeiro lugar o mestre ou mestra terá que reconducir a clase para investigar tal problema, interrompendo o programa que tiña preparado para ese momento, e atendelo dende a comunidade da aula; en segundo lugar intentará falar sobre o conflito (as causas, a responsabilidade, as consecuencias...) con participantes, tratando de facerlles descubrir as implicacións do problema. Pero é suficiente tratar os asuntos de xeito illado cada vez que acontecen? Estamos ensinándolles así a abordar as situacións problemáticas que xurdan ao longo da etapa escolar? Estase implicando ao alumnado nos asuntos que acontecen na escola? Os nenos e nenas son capaces de percibir o funcionamento da escola, e conforme medran, percátanse máis fondamente do mesmo e tratan de adaptarse ao tempo que constrúen a súa personalidade. Unha das vantaxes da actividade filosófica na escola é que aprenden a valorar por si mesmos este funcionamento, a súa aportación ao mesmo e a súa influencia; pensamos por exemplo na resolución de conflitos, nas normas escolares, nas relacións interpersoais, na autodeterminación ou na responsabilidade. A inmersión na filosofía supón, neste sentido, que aprendan a estimar todas estas experiencias como parte da aprendizaxe e non como situacións illadas paralelas ao mesmo, xa que atopan na mesma aula un espazo no que tratalas e reflexionalas aberta e colectivamente, a través do diálogo, a discusión, o intercambio e a escoita.

Consideramos a etapa primaria como un dos tempos favorables e convenientes non só para tratar os valores ético-cívicos, senón tamén para penetrar na filosofía como materia autónoma. Ademais, existe un momento crucial na educación primaria ou elemental no que o estudantado indaga profundamente nas posibilidades sociais, tempo que soe coincidir coa metade deste período escolar. Isto revélase en dous sentidos:

- Por unha banda, o seu coñecemento comeza a supoñer unha visión ampla e consecuente, digamos que son capaces de establecer relacións de medios-fins e parte-todo. Por exemplo, observan como certos comportamentos supoñen certas reaccións, aprenden o valor do que din e do que fan, coñecen os procesos para satisfacer as expectativas tanto propias como do seu entorno, e empezan a entrañar relacións interpersoais de forma non aleatoria nas que a súa participación ten un rol. Así que este gromo é o comezo das súas percepcións sobre a realidade, asentando certos valores en eidos como a ética e desvelando os primeiros trazos dunha personalidade propia.
- Por outra banda, desenvolven habilidades coas que manexar aquelas situacións nas que participan. A revelación da realidade e o propio desenvolvemento cognitivo esíxelles mellorar o modo en que asimilan a información. Isto, obviamente, prodúcese de forma automática, dominan con maior destreza os procesos de aprendizaxe e estruturación da información. Así, asimi-

lan con maior rigorosidade as relacións causa-consecuencia, contando con factores previamente descoñecidos. Por exemplo, cando estudan procesos científicos como o ciclo da auga son capaces de relacionalo co proceso de formación das nubes, con accidentes xeográficos, co clima, cos métodos agrícolas na historia, etc.

Isto supón ou pode supoñer unha elevación da conciencia se se dan as circunstancias adecuadas para iso. O feito de que a educación, como avanzabamos, sexa un dos principais factores sociais do seu crecemento, fai que sexa responsable dese momento de concienciación. Pero tanto a edificación de personalidade como a optimización de habilidades cognitivas son aspectos que precisan de axuda dos axentes da educación institucional e non institucional para desenvolverse plenamente, pois estas persoas posúen maior formación ou experiencia vital para poder coñecerlos e guialos, o cal non quere dicir que tódolos adultos que influen na educación das crianzas teñan un impacto positivo. Ademais, estes dous sentidos precisan dun valor aplicable á súa experiencia, pois os mozos e mozas requiren dar significado ás vivencias para formar o seu saber.

Este avance/desenvolvemento dos nenos quedaría baleiro se nos atopasen na escola un lugar no que discutir as implicacións da súa aprendizaxe formal e non formal. Por iso debemos atender ás diferentes formas de pensamento e a diferente forma que teñen os nenos de abordar os problemas. Ademais a filosofía, polo seu carácter metacognitivo, é importante para que os nenos descubran os camiños que máis se axeiten á súa propia experiencia. Falaremos máis adiante sobre a experiencia, pero é importante adiantar a posibilidade de poñela en valor a través da filosofía por dúas razóns: porque os temas filosóficos en si pertencen ao eido do ser no mundo e porque estes poden reflexarse como contido ou obxecto de estudo na propia experiencia dos alumnos, esta pode ser punto de partida de grandes discusións filosóficas. Con todo isto, salientamos a actividade filosófica como descubrimento intrínseco ao neno e ao home e, por tanto, como investigación. É por iso que se goza e se aprende, porque é capaz de circundar a realidade e a experiencia. Para Lipman et al. (1992, p.114):

Hai formas de implicar aos nenos no repertorio filosófico. Os paradoxos de aparencia e realidade, permanencia e cambio, unidade e diversidade, encántanlles dende a primeira infancia, quizais unha década ou dúas antes de que estean preparados para abordar a HERÁCLITO OU PARMÉNIDES.

Pero que aspectos concretos da filosofía poden exercitar os nenos e nenas? Lipman e o seu equipo en *La filosofía en el aula* recollen e explican os fins e obxectivos do programa *Filosofía para nenos*, os cales podemos integrar no noso ideario se pretendemos levar a cabo un programa de investigación filosófica e aspiramos a mellorar o seu pensamento complexo. Os obxectivos globais que recollen e desenvolven (Lip-

man et al., 1992, pp.129-166) son: mellorar a capacidade de razoar, desenvolvemento da creatividade, crecemento persoal e interpersonal e desenvolvemento da comprensión ética.

Pero é posible e factible levar este ideario á escola? Como se pode distribuír a materia? É preciso aclarar que ao pretender abordar a materia como contido curricular, a constitución deste currículo debe establecer unha progresión conceptual que atenda ao crecemento cognitivo do alumnado. Xa Lipman evidenciaba o valor da filosofía nos nenos mediante o tratamento da experiencia e das ideas máis que da historiografía da filosofía. Observando ademais que nos tres únicos cursos de filosofía (4º de ESO, 1º e 2º de Bacharelato) tan só se profundiza na autoría das ideas no derradeiro, parece lóxico que os cursos anteriores propoñan máis ben os piares da filosofía, isto é, actitudes, ideas, conceptos e experiencias por un lado, e introdución e desenvolvemento da crítica, a argumentación e o pensamento reflexivo por outro. Os nenos e nenas tanto de educación primaria como secundaria teñen a capacidade para detectar falacias, construír argumentos e aprender a dialogar, a cal pode madurar e afinarse se existe un programa educativo estruturado e adaptado para cada nivel que reafirme estas habilidades. Para Lipman (1997, p.73) parece claro que:

O obxectivo máis importante é establecer un contexto de razoamento entre os nenos de forma tal que non só sexa curativo, senón ademais preventivo da irreflexión. E por iso, por que concíbilo só como unha intervención ocasional? Por que non podemos consideralo como un compoñente intrínseco e regular do currículo escolar da ensinanza primaria e secundaria?

Se queremos que a filosofía desempeñe un papel fundamental no pensamento das persoas dende a educación primaria é preciso tomala en serio como materia, xa sexa –como anticipabamos– outorgándolle especificidade e *profesionalización* á materia de *Valores cívicos e sociais* ou propoñendo a obrigatoriedade da filosofía nos derradeiros cursos da etapa elemental³⁴. Ámbalas dúas proposicións, supoñen necesariamente, unha formación docente que debe darse no ámbito universitario. É necesario reflexionar sobre a ausencia total da materia de Filosofía no Grao en Educación Primaria en tódalas universidades galegas, sendo o máis próximo que atopamos as materias optativas de *Relixión, Cultura e Valores* ou *Educación en valores e cidadanía*. Deixando de lado o menosprezo institucional cara a filosofía que isto significa, destacamos que para a materia de *Valores cívicos e sociais* que se

34 O asunto da obrigatoriedade lévanos, tal e como insiste García Moriyón, a ter que resolver de que materia se extrae o tempo para outorgarllo á filosofía. Nesta obra non pretendemos xustificar a obrigatoriedade dunha materia de filosofía, senón que deixamos a aberta discusión profesional tal proposta, xa que tamén poñemos en valor outras suxestións como pode ser a educación sexual, a educación de xénero, a educación tecnolóxica ou maior consideración a algunha materia xa incluída. Pola contra, centramos o noso traballo en salientar a importancia que pode ter a Filosofía no desenvolvemento educativo se se elabora unha proposta curricular adecuada, considerando tamén o tempo da materia *Valores cívicos e sociais*.

imparte en tódolos cursos de Educación Primaria (ou pola contra Relixión) non existe unha formación íntegra dende a universidade que aborde o pensamento reflexivo, a investigación filosófica, a ética ou calquera dos obxectivos que propoñiamos. Ademais, non atopamos ningunha materia dedicada especificamente a poñer en valor a discusión en comunidade, o pensamento complexo, as implicacións do razoamento, a coherencia argumentativa, a detección de falacias, a análise de situacións experimentais, a valoración das ideas clásicas da filosofía, como se isto non formase parte da realidade escolar, dalgúns programas educativos ou do currículo oculto.

Nos últimos tempos estamos vendo certo compromiso universitario cas urxencias do presente e coas inxerencias do alumnado pero, se non se lles dá ningunha oportunidade para que abran a súa paixón á investigación filosófica, podemos estar contribuíndo a un empobrecemento do seu pensamento, da súa linguaxe e tamén da súa creatividade, ou ao menos, limitando as súas posibilidades. A universidade móstrase como o lugar propicio para desenvolver a aprendizaxe dialogal por presumir dun carácter aberto, experimentado, creativo, multicultural, social, organizado e coherente: a discusión e o debate, xunto co *re-descubrimento* da linguaxe poden realizarse como métodos de aprendizaxe e investigación.

Suponse que a educación proporciona ferramentas que permiten desenvolvernos nos diferentes campos accesibles para o home; pois unha educación filosófica por tanto, é aquela que proporciona ferramentas que nos permiten avaliar o mundo e a súa realidade axudándonos na procura de preguntas adecuadas.

Pensamento filosófico

Buscamos preguntas ou buscamos respostas?

Poderíase ver o pensamento filosófico como esa especie de complexo cognitivo que atende ao interese da persoa para investigar sobre os temas clásicos da filosofía, pero como e por que naceron eses temas? Noutra perspectiva, poderíamos valorar o pensamento filosófico como aquel que detecta, determina e pon en práctica as regras da lóxica e establece procesos de razoamento, pero... con que fin? Poderíase entender tamén como aquel que estuda as distintas formas de pensamento para achar significados no mundo, pero... que revelan estes significados? Tamén poderíamos consideralo como aquel pensamento organizativo que discute e determina as categorías do cognoscible, ordena e define os termos que as compoñen, pero: supón iso máis claridade no noso pensamento? Ou incluso como aquel pensamento que se dedica a cuestionar intelixentemente os discursos e as percepcións humanas, pero convértese así nun eterno divagar sen paso firme? Noutro lugar, tamén poderíamos entendela como un proceso de *autoconciencia* para descubrir como e por que so-

mos, deste xeito e neste lugar, atravesando as profundidades da realidade e indagando nos supostos que se nos van revelando; pero, abarca tan só a materia humana?

Dalgún xeito, se inscriben no pensamento filosófico as cuestións que acabamos de formular xunto a outras derivadas, pois a filosofía como disciplina abarca unha morea de intereses, estudos e campos de investigación. É por iso que non poden apreciarse uns límites claros do seu pescudamento, porén si podemos determinar unhas aplicacións manifestas e precisas; para Lipman «o pensamento filosófico implica, por unha parte, valorar ideas, argumentos lóxicos e sistemas conceptuais, e, por outra, unha evidente capacidade para manexar conceptos, así como para separalos e unilos de novas formas» (Lipman et al., 1992, p.114). Vemos que pensar filosoficamente está relacionado cas disciplinas desenvoltas humanamente como pode ser a linguaxe, pero a súa aplicación amplíase cara o coñecemento universal, cara a mirada universal que presentabamos ao inicio da obra. Isto implica tamén coñecer as partes e o todo ao longo da súa evolución, establecendo relacións temporais e revelando esa realidade histórica da que falabamos, en dirección á orixe e á esencia da mesma. Isto compréndese porque, como aclaran novamente Lipman et al. (1992, p.23), «O coñecemento non é algo dado e pechado, se non que se reconstrúe permanentemente entre os suxeitos. A interrogación, o asombro, as cuestións, o misterio, o diálogo son motores de indagación intelectual, social, artística, moral e política».

Despréndense destas verbas o funcionamento do pensamento filosófico no seu eido perceptible, é dicir, as súas capacidades: indagación, pescudamento, observación, razoamento, percepción ampla, pensamento propio, coherencia, consistencia, comprensión, creatividade e reflexión. Pero preguntabámonos, cara onde se dirixe? Basicamente cara unha comprensión global das relacións, xa sexan entre termos ou entre seres, mais guíase polos fundamentos da verdade e participa na súa determinación, o cal fai da disciplina filosófica un modelo transcendental para entender a ética, a natureza do coñecemento ou a natureza da realidade.

Como pensar, non que pensar: da lóxica ao xuízo

Discorrendo sobre as aptitudes filosóficas e prestando un pouco máis de atención ás capacidades da lóxica, entendemos que esta integra regras e instrumentos que nos permiten analizar o proceso de pensamento. Segundo Carlos Goñi (2017, p.79):

estuda as estruturas e as leis formais do pensamento. Iso significa que non se ocupa do contido, é dicir, de se o que se enuncia é verdade, senón da forma, de como se debe construír un razoamento para que sexa lóxicamente correcto.

Na liña da lóxica como guía cara o razoamento e base dos diálogos filosóficos, Lipman et al. (1992, p.173) advirten que «tan sequera se pode dicir que o neno que

aprende lóxica vai facer inferencias correctas necesariamente» pero contrapoñen que grazas a «proporcionarnos criterios para avaliar as inferencias que facemos, a lóxica nos axuda a distinguir entre maneiras mellores e peores de razoar. Tal vez non elimine os nosos erros, pero canda menos nos axuda a recoñecelos». Como podemos apreciar, calquera teoría debe seguir un razoamento lóxico para poder concluír, mais como se desprende dos principios e da evolución científicos, un razoamento lóxico non asegura que cheguemos á verdade, pois a lóxica ao encargarse da forma ou estrutura do pensamento atende á coherencia e non directamente ao significado. Por iso, para acadar un argumento verídico, non é suficiente con que o razoamento sexa lóxico, pois aínda que este o sexa, pode ocorrer que partamos de premisas falsas e, por tanto, as conclusións tamén o sexan. Para que un argumento sexa sólido e válido, debemos avaliar por un lado esas relacións das premisas, entre elas e coas conclusións; pero tamén as súas partes atendendo ao significado, é dicir, preguntando se as premisas son verdadeiras e se poden afirmar.

Por tanto, a lóxica é esencial se buscamos pensar con claridade e ten tamén un gran valor como principio da dialéctica, pois axuda a establecer pensamentos contundentes que permitan dialogar conxuntamente no camiño cara a verdade. Isto lévanos a pensar na importancia da retórica e dialéctica, de coñecer e dominar estas subdisciplinas ou habilidades filosóficas para poder apreciar un discurso: no caso dun discurso alleo detectar os erros e precisar a súa veracidade ou, por outra parte, para mellorar as apreciacións do mundo conxuntamente; no caso dunha intervención propia (grupal ou individual), argumentar con rigor a exposición dunha idea ou opinión e valorar en diálogo co grupo os puntos máis salientables da mesma.

A práctica destas habilidades pode conducirnos á elaboración de xuízos consistentes sobre a información que obtemos, por exemplo, dende os medios de comunicación. Unha das grandes dificultades ás que se enfronta a poboación é o descoñecemento das circunstancias que nos rodean debido ao distanciamento co que se nos presentan, isto é, aos filtros, condutos ou medios que interveñen dende que acontece algo ata que recibimos a información correspondente. O feito de que teñamos medios que nos permitan comunicar dende a distancia supón que a información poida estar cada vez máis ao alcance dalgunhas persoas, pero non implica que sexa igual para todas, pois dependemos dos medios de comunicación para alcanzala, polo que non é nosa a elección de como interpretala, xa que cada medio posúe uns intereses e discurso propios. Por tanto, que o acceso a esa información sexa «libre» non quere dicir que realmente sexa un libre albedrío o que determine a nosa elección.

Xa sen ter en conta o *bombardeo de información* dos nosos tempos (tema que non podemos tratar aquí pola súa extensión), o feito de que dificilmente coñezamos a información e as súas implicacións de primeira man e que tampouco teñamos unha garantía de rigorosidade periodística, xunto coa evolución das técnicas manipuladoras –desenvoltas grazas ás prácticas de obtención e tratamento de datos persoais

por parte das compañías– fai que o pescudamento da información se nubre e encha de obstáculos para a poboación.

Podemos inquirir dúas carencias que, de ser resoltas, poderían evitarnos pensar polas demais en vez de por nós mesmas. Por un lado, non estamos educadas para coñecer como funciona o noso pensamento, nin detectar o camiño que nos leva a manifestalo, o que desemboca nunha falta de solidez e personalidade no pensamento e, por tanto, nas crenzas. E por outro lado, unha falta de dominio da linguaxe e das formas que adopta, o que no asunto que referenciamos, vén sendo as distintas formas a través das cales o emisor pode comunicar unha información. Unha educación que teña en conta a linguaxe tal e como a presentabamos anteriormente, pode supoñer, mediante a filosofía, o coñecemento da súas implicacións prácticas como pode ser o tratamento da información, e das súas razóns implícitas. É preciso ter en conta que a evolución das técnicas de manipulación non é un feito illado e que, polo tanto, deberíamos valorar a posibilidade de mellorar a nosa capacidade de discernimento, de modo que sexa a propia poboación a que esixa todas as ferramentas posibles para facelo, sexa mediante a educación institucional sexa nos *ámbitos extraacadémicos*.

Pero como podemos valorar a información? Como veremos máis adiante, a filosofía procura a verdade dos feitos, aparte da verdade ontolóxica presentada tamén nas primeiras liñas sobre o ser. Con iso, debemos ter en conta a verdade lóxica para realmente achar as posibilidades do pensamento e discernir a verdade da falsidade. Pero como podemos coñecer esa verdade? Como é? Se atendemos á verdade lóxica, vemos que esta condúcese mediante os xuízos e que estes responden á reflexión a través do propio pensamento. Un xuízo consiste en poucas palabras, na afirmación ou negación de algo, concibir o ser ou non ser das cousas. García Morente e Zaragoza Bengoechea (1967, pp.486,487) explican detalladamente a natureza do xuízo no pensamento humano:

O pensamento humano reviste tres modalidades capitais, que son o *concepto*, o *xuízo* e a *xustificación* ou proba do xuízo que inexactamente sóese designar coa palabra «raciocinio». (...) Se eu digo «chuvia», enunciado un simple *concepto* ou pura representación de algo. Cando digo «chove» paso a un *xuízo* ou afirmación máis ou menos «certa» da «verdade» existencial do representado polo concepto. Se alguén pon en «dúbida» a verdade da miña afirmación, xustificareina dicindo «estouno vendo» (*intuición*), ou ben «está a rúa mollada, logo choveu ou está chovendo» (*raciocinio*). A isto se reduce o pensar nas súas formas máis elementais, cada unha das cales entraña un *valor* que é a «exactitude» para o concepto de idea, a «verdade» para o xuízo, e a «evidencia» inmediata ou mediata para a súa xustificación ou proba: todos eles teñen a súa criterioloxía peculiar, se ben vinculada a do xuízo á da proba e supoñendo ambas a do concepto. A criterioloxía do *concepto* diríxese a formar debidamente as definicións e divisións; a do *xuízo*, a sentir ou discernir debidamente en orde as proposicións afirmativas e negativas;

a da *proba*, a garantir debidamente a súa forza mostrativa (por vía de intuición) ou demostrativa (por vía de inferencia) da verdade.

80 Entendemos deste modo que os xuízos están presentes no proceso de verificación do noso pensamento e, por tanto, correspóndense coa capacidade lóxica de achegarnos á consistencia do pensamento. Ao tratarse dunha valoración das proposicións, actúan, xunto cas outras modalidades, como filtro da información percibida. Así, a aportación filosófica ao estudo da realidade é crucial se entendemos que nos proporciona as ferramentas relativas a estas modalidades, permitíndonos desenvolver as habilidades mencionadas. Con isto, a excelencia do pensamento se erixirá sobre discusións filosóficas onde vexamos a elaboración de xuízos firmes, manifestados de forma precavida e consistente, aplicados ás distintas modalidades humanas e coherentemente asociados á experiencia para poder xustificalos. Isto conforma un paso máis cara o que chamamos pensar por un mesmo e o desenvolvemento do pensamento complexo.

Por outra banda, debemos lembrar que o pensamento filosófico está continuamente impregnando outras disciplinas humanas; mencionabamos aquí previamente a relación coa música a través do estudo da linguaxe ou coas ciencias mediante as estruturas da razón, mais cómpre indagar un chisco máis na súa condición como *pensar interdisciplinar* para esclarecer estas relacións que establece. Seguindo a explicación de García Morente e Zaragüeta Bengoechea (1967) sobre o pensamento humano, se a filosofía busca un perfeccionamento dos procesos do pensamento no senso en que trata de esclarecer conceptos, xerar bos xuízos e achar xustificacións razoables, entón a filosofía tratará de integrar ao ser pensante na realidade que aborda; isto quere dicir que procura a verdade tanto nun discurso político como na interpretación dunha obra de arte, mais esta verdade non é da mesma categoría para cada disciplina. É posible que para o primeiro caso o papel da filosofía recaia en analizar un discurso, indagar nas intencións do orador e reflexionar mediante criterios éticos o fundamento de tal discurso. Así, no segundo caso, o individuo que se posiciona fronte a obra pode pretender achar os seus elementos expresivos (o que a artista comunica e quixo comunicar) ou os elementos formais (o goce estético); para ámbalas dúas accións precisa establecer criterios estéticos que o acheguen á esencia da obra e a súa representación.

Debemos ter en conta que a filosofía estuda como establecer tales criterios, pero non os limita por áreas, é dicir, podemos xulgar esteticamente aspectos dun discurso (a presentación, a forma de expresión, a redacción, etc.) ou eticamente unha obra (se hai algún tipo de maltrato animal, humano ou ambiental, se cuestiona ou non unha realidade político-social, ou se pretende incluso derribar algún estándar). Alén diso, no caso da arte existe un carácter de profundidade, onde se observa unha clara responsabilidade do ser que se compromete –máis ou menos conscientemente– na realidade, ao tratarse dun exercicio creativo que se realiza mediante unha propieda-

de cognitiva individual nun medio material: as artistas logran establecer conexións participativas redescubriendo a realidade e *des-limitando* a linguaxe tal e como se formula noutras áreas máis formais³⁵. É por iso que a artista é capaz de elevar o pensamento a planos complexos e manifestalo mediante habilidades específicas, logrando así reformular, reafirmar ou cuestionar os criterios do espectador redescubriendo a mirada do ser contemplativo.

Podemos dicir que o pensamento filosófico é de utilidade para comprender os complexos que se manifestan nesas outras áreas, adquirindo así un coñecemento global das mesmas. A filosofía ofrece as ferramentas necesarias para exploralas e revelalas á percepción humana, reflexionando primeiramente sobre os significados e seguidamente asentando as relacións entre os conceptos e a súa intervención nesas materias, facendo así que poidamos entendelas nos diferentes contextos histórico-culturais e que poidamos estudalas ca súa complexidade no ámbito educativo.

Do razoamento á emocionalidade

Ata o de agora fomos esbozando unha filosofía interesada principalmente no pensamento reflexivo, co obxectivo de ir descubriendo a influencia do propio pensamento nos eidos aos que o ser humano se expón e nos que convive; unha filosofía que se poida asentar na educación de forma que conxugue un dos piares dunha sociedade crítica, sa e democrática, onde cada cidadán poida participar libremente e considerando a súa posición individual na edificación social. Unha das características innatas da filosofía e do pensamento de orde superior é a racionalidade e, neste caso, o desenvolvemento do razoamento dende a filosofía na educación pode contribuír a mellorar os procesos de pensamento noutros ámbitos, xa que a racionalidade é un proceso adxunto ao pensamento e as súas características fano ambivalente nos campos do pensar. Con esta idea pretendemos salientar o razoamento nos procesos de ensinanza para contribuír ao desenvolvemento cognitivo e social do estudantado.

Sabemos que a capacidade de razoar nos distingue doutros animais, pero tamén sabemos que esta capacidade nos diferencia das demais, pois unha persoa razoable posúe unha visión máis comprensible da realidade que comparte; por tanto, quen non querría amplificar as súas habilidades de razoamento? Tomamos de Lipman a idea *sendeiro da racionalidade* para indicar varios supostos: por un lado, que é un camiño que se vai descubriendo conforme organizamos a información; que atende ao contacto da experiencia co medio, pois se enriquece coa experiencia ulterior; e

³⁵ Viamos un interesante exemplo cando mencionabamos a corrente artística do surrealismo. Este grupo demostra un potente *pensamento multidisciplinar* non só ao rexistrar as súas obras pictóricas con todo o simbolismo que revelan, senón por ser capaces de conxugalas coa exploración poética, política e filosófica. A través deste exercicio foron capaces de reafirmar esta *des-limitación* da linguaxe e a profundidade racional e emocional do ser humano.

que é ensinable en canto que é unha capacidade cognitiva aplicada aos campos de coñecemento. Por outro lado, que pode focalizarse en varias disciplinas, é dicir, pode seguir varios camiños; e que a súa dificultade radica na súa propia complexidade ou na existencia de alternativas. Por exemplo, se analizamos a relación do razoamento ca linguaxe, descubrimos que esta agocha trala acción comunicativa unha morea de posibilidades que permiten darlle sentido a tal comunicación: as circunstancias do proceso, o significado e connotacións das palabras empregadas, a intención dos participantes, a lóxica do discurso, etc. Con isto o razoamento da linguaxe parte do descubrimento do significado e o valor da comunicación para achar outras rutas de acceso á comprensión humana do mundo.

Isto condúcenos ao valor do razoamento na educación; ata certo punto comprendemos que o razoamento é importante porque estudamos a súa existencia nas materias que se imparten, por exemplo cando nos mencionan que as matemáticas seguen un razoamento principalmente dedutivo ou que o razoamento hipotético-dedutivo é a base das ciencias; pero realmente chegamos a comprender cando o estamos poñendo en práctica? Sabemos distinguir nas compañeiras e en nós mesmas un razoamento válido dun inválido? Un razoamento poderoso dun razoamento feble? A aplicación do razoamento é de vital importancia para adquirir os coñecementos das materias, pero unha inmersión nos supostos do propio razoamento e un achegamento máis íntimo ao mesmo como o que nos ofrece a filosofía, permitíranos recoñecer os seus supostos e integralo no noso comportamento cognitivo. Está claro que se queremos unha *edificación da cidade* como mencionabamos no apartado de educación, debemos cultivar á par unha razón edificante, aquela que nos permita utilizar os mellores criterios para avaliar situacións, para «a creación de inferencias sólidas, ofrecer razóns convincentes, o descubrimento de supostos ocultos, ou establecemento de clasificacións e definicións defendibles e a articulación de explicacións, descricións e argumentos coherentes.» (Lipman et al., 1992, 70).

Con todo, o razoamento non só se dirixe cara os aspectos lóxicos dun pensamento ou discurso, senón que se consolida noutras funcións cognitivas. Adoitamos escoitar que razón e emoción son dúas dimensións opostas e tamén que a segunda non é educable, normalmente porque se relaciona a razón con procesos de pensamento reflexionados e minuciosos e a emoción con procesos impulsivos ou excesivamente sensibles, pero nada máis lonxe da realidade cando subestimamos a intensa correlación que se produce entre ámbalas dúas tanto cando pensamos en resolver un problema matemático coma un problema interpersonal: nas dúas situacións intervén o desenvolvemento emocional da persoa e a súa forma de estruturar a información.

Cando nos enfrontamos a un problema emerxen unha serie de sensacións que nos sitúan particularmente fronte a el, dun xeito recoñecible, como nun espello que non cambia de lugar pero no que nos miramos tódolos días: ao vernos recoñecemos porque existe un ser pensante que razoa a súa existencia no marco espazo-temporal. Temos

a mirada educada nas emocións que nos abordan ao decatarnos das formas, sons e cores que nos arrodean, percibimos a existencia como un conxunto do feito de existir máis a súa capacidade expresiva. Por poñer un exemplo breve da intervención emocional no razoamento, acontece na forma en que percibimos o noso aspecto físico. Falabamos antes dos criterios estéticos en relación a arte, pero estes están presentes en tódalas percepcións visuais, incluída a valoración que facemos da nosa aparencia, tanto para nós mesmas como para as demais. Estes criterios estarán constituídos non só polo noso estudo, coñecemento ou bagaxe, senón pola influencia de patróns sociais existentes na comunidade e incluso por determinacións alleas ao espectro consciente. Cando razoamos sobre a imaxe que temos do noso corpo, do noso estilo, da nosa evolución e da integración desa imaxe nos estándares sociais, non podemos deixar de lado a configuración deses criterios nin tampouco cuestións esencialmente alleas á estética que determinan a nosa percepción; cuestións como a pertenza a un grupo, a produción téxtil, a moda, a publicidade ou incluso a conciencia de clase impactan no procesamento das razóns cando facemos unha valoración estética. O mesmo ocurría cando falabamos dos medios de comunicación e a transmisión de información, cando estes procuran un propósito ou interese propio para o cal precisan a atención do público, utilizarán ferramentas que atendan ao espectro emotivo desa audiencia para influír no seu pensamento e por ende nas súas decisións, pois resultará máis efectivo se abordan ambos campos cognitivos. Por tanto, o razoamento por pobre ou rico que sexa, estará influenciado por variables emocionais, que de terse en conta, conformarán o razoamento como a estrutura cognitiva complexa que en realidade é.

Consideramos unha aportación importante o que Teresa Langle, no seu ensaio *La urgencia de vivir* recolle nun pequeno apartado sobre a *renovación do pensamento*, no que podemos apreciar a idea de *desaprender* como movemento cara a formación de xuízos e de saber, concepción tamén esbozada por María Zambrano en *Hacia un saber sobre el alma*. Para iso, Langle (2019, p.303) introduce un fragmento de Giordano Bruno, que lle serve para revelar a importancia das crenzas na concepción das verdades e a influencia das imposicións das que nos custa desprendernos. Isto nos interesa para entender o peso dos procesos afectivo-emocionais na formación do saber e na interpretación da realidade. O fragmento introdutorio di así:

Quen quere xulgar perfectamente, como dixer, debe saber desposuírse do costume de crer, debe considerar igualmente posibles ambas contradicións, e afastarse por completo daquel modo de sentir do que está empapado dende o seu nacemento [...] a opinión apodérase ás veces, pola forza do costume, tan enteiramente do noso asentimento que chega a parecer necesario o que é imposible e temos e consideramos por imposible, o que é moi verdadeiro e necesario [156]³⁶

³⁶ Bruno, Giordano, *Sobre el infinito universo y los mundos*. Trad. Ángel J. Cappelletti. Buenos Aires: Aguilar, 1981.

Tamén o pensamento complexo que abordaremos na seguinte parte «inclúe a dimensión emotiva, afectiva e social do pensar» tal e como Lipman e o seu equipo (1992, p.16) o perciben e demostran. Pero como interpretamos a dimensión emotiva do ser humano? Teresa Langle (2019, p.128) advirte que «algúns descubrimentos da neurociencia sobre os mecanismos das emocións están cambiando radicalmente a nosa forma de entendernos, de entender o corpo e a relación do ser humano co entorno». Resume como principais aportacións as seguintes catro:

1. As emocións son unha forma de razoamento porque os aspectos cognitivos e emocionais están moito menos diferenciados no cerebro humano do que se pensaba.
2. O cerebro humano é moi maleable, plástico e variable permanentemente en función da interacción do individuo co entorno.
3. As persoas aprendemos en gran parte a través da imitación por medio das chamadas «neuronas espello».
4. As emocións maniféstanse de forma non-lineal, fragmentada e variable, en directa correlación co entorno social e material; por iso hai que empezar a pensar nelas como procesos afectivo-emocionais dinámicos, e non como fenómenos estáticos só suxeitos a interrelacións sociais.

Langle (2019, p.85) tamén asegura que non se pode coñecer a emocionalidade de outras persoas sen ser *afectados* por elas. Cada xesto, cada caricia marca unha nova posibilidade nese sendeiro, unha nova percepción, unha amplitude de visión. No momento en que nos recoñecemos nas nosas vivencias como seres emocionais nos revelamos *razoando cara a liberación do ser*, pois estamos aportando ao pensamento unha base sobre a cal trazar unha ruta de razoamento, descubriendo a complicidade entre a forma de percibir, a de sentir e a de pensar. Por iso é tan importante traballar tamén sobre os procesos e non tan só sobre os resultados, abrindo unha ventá aos procesos profundos, a aquela razón última que é motor dos nosos actos e a aquel sentimento inefable que nos fai estoupar. A filosofía pode cumprir, no seu apartado de ética por exemplo, coas esixencias de razoamentos sensibles e sentimentos axuizados. Os nenos e nenas aprenden a cultivar os seus desexos de forma racional cando hai un guía que os envolve nun entorno aberto á experiencia persoal e adicado á investigación do pensamento, porque aí é onde ese estudante pode verse reflectido na auga comprendendo os pasos que o seguiron ata alí e reflexionando sobre os pasos que quere tomar no seu próximo traxecto.

Ramón Piñeiro (1984, p.67) axúdanos a pechar este apartado cunha espléndida e determinante reflexión filosófica sobre o valor (peso) do pensamento dende os accesos dos que dispón:

o coñecemento filosófico ten que ampliar radicalmente o seu campo de pescudamento. E tamén o *pensamento* ten que se abrir a toda a amplitude dese campo cognoscitivo. Pensar será, entón, “pesar”, “ponderar”, “ordenar” mentalmente todos os datos cognoscitivos que o ser do home acada polas dúas vías de coñecemento de que dispón. Pensar será, polo tanto, algo máis que “razoar”. Será a síntese mental de todas as percepcións do ser do home, ora procedan do sentir, ora da contemplación intelectual, ora do querer. Toda actividade do ser do home é fonte inmediata de coñecemento para este mesmo ser. O pensamento é quen o elabora, quen o converte en *saber*. De aí que o pensamento sexa unha función moi complexa, moito máis complexa que a pura estruturación lóxica da contemplación intelectual, que non é máis que *unha das maneiras de coñecer*. O pensamento recolle en si mesmo toda a complexidade do ser do home.

Puidemos contemplar a través deste primeiro contacto do ollo co mundo o valor da filosofía e a función que cumpre para o ser humano, entendendo que os problemas filosóficos son problemas da vida. Partindo dunha sensibilidade do ser cara a realidade, fomos degrañando os lugares onde esta disciplina se desenvolve, comprendendo así que representa unha visión máis profunda da realidade cognoscible e por tanto supón unha vía moi valiosa de acceso ao coñecemento. A linguaxe consolídase así como a ferramenta filosófica que representa o contacto do ser coa realidade e, por tanto, aquela capacidade humana que nos mostra e nos manifesta quen somos. Ademais, revelamos a relación da filosofía coa educación e, en consecuencia, a responsabilidade da reconciliación de ambos eidos. Vimos como os principios pedagóxicos que existiron na época de lucidez filosófica seguen a ter vixencia e, se cadra, volvéronse máis necesarios que nunca nesta era de confusión e incerteza. Por tanto, a filosofía confórmase como modelo reflexivo, viable para a educación formal, tanto polas posibilidades pedagóxicas que abarca como pola súa capacidade para consolidar o razoamento do alumnado e desenvolver o pensamento complexo. Esta posúe as características necesarias para comezar o camiño cara o coñecemento, esa longa viaxe que percorreremos no *métodos* e na cal o mapa do pensamento representará a nosa guía. É o transitar polo mundo a semente para desprezar as capacidades do pensamento?

Parte II – MÉTHODOS

Los ojos son las únicas manos que nos van quedando.

-Julio Cortázar-

Méthodos, estamos en camiño. Neste punto seguimos avanzando, construíndo o camiño mediante as nosas pegadas, a herba sostén os nosos pés e lene cede á presión do noso corpo. A paisaxe vaíse descubriendo, as formas precisan da nosa mirada, e nós correspondemos cunha incesante procura que nos achegue un pouco máis ao coñecemento do ser que habitamos.

O seguinte percorrido dividíremolo en dúas etapas. A primeira recolle os froitos do *logos* e constrúe un achegamento máis fondo ás experiencias humanas. Nela atopáremonos con esas cuestións que penduran arredor de nós, que se presentan na *physis* e conectan continuamente co noso ser a través do pensamento e da experiencia. Estenderemos o valor da experiencia cara o lugar que ocupamos na sociedade, as relacións que establecemos co medio e coa xente, a través da cultura. Buscaremos establecer as relacións mencionadas coa mirada fixada en como se constrúe o pensamento. Isto dará lugar á segunda etapa, *ethos*, centrada nos procesos de pensamento e como este constitúe a nosa forma de ser, de sentir e de actuar. O fin deste camiño é achar as pezas que constrúen o bo pensamento, despregar o mapa e trazar o percorrido cara a excelencia cognitiva, estudar a secuencia que segue o procesamento da información e identificar as habilidades que se despregan. Finalmente vencellaremos as teorías dalgúns autores coas experiencias humanas e coa educación como medio onde desenvolverse e mostraremos a finalidade de traballar o pensamento complexo.

Parte II – MÉTHODOS

III Physis

*Antes que el habla humana se escucharon
el sonido del viento, el fragor
del incendio, el grito
del ave errante
Cuando ya no estemos
descenderá para borrar nuestras huellas.
-José Emilio Pacheco-*

3.1 Natureza

Cada momento do noso camiño está determinado por infinidade de factores, o ser humano mantén unha relación constante consigo mesmo e co mundo que o envolve, incluíndo as leis máis intanxibles que a natureza impón. A comprensión deste vínculo en continua retroalimentación é unha das empresas máis lonxevas, innatas, difíciles e complexas que o ser humano desenvolve no seu camiño vital, eludila supón vivir afastados do propio significado da vida. Esta actividade maniféstase como unha necesidade dende o momento en que un bebé achega a súa man aos obxectos e formas que o rodean ata o derradeiro hálito antes da morte. Obviar a existencia, así como a composición e transcendencia da mesma sería un inesgotable esforzo por perecer en vida, un labor maquinal baseado na construción dunha caverna insidiosamente escura e fría, que nalgún momento pode ser acometida salvaxemente coma un meteoro de significados e verdade contra a bóveda de cristal. Pero, pola contra, que suporía o achegamento a esta comprensión?

Primeiro debemos saber que este vínculo é un sistema extremadamente complexo, onde multitude de factores determinan que as relacións do sistema sexan máis opa-

cas ou máis nítidas. Así, podemos entender que cada reacción producida na natureza, cada interacción directa ou indirecta desta coa nosa persoa pode afectarnos e participar na complexión do noso ser, así como tódalas nosas accións, pensamentos e outros tipos de expresión inflúen de xeito máis ou menos determinante no mundo. Establécese deste xeito un diálogo continuo e recíproco que fai medrar a cada unha das partes participantes. Non debemos esquecer o factor social, que este á súa vez é un sistema creado sobre os piares básicos da natureza e constitúese mediante a asociación dos seus participantes como comunidade, xa sexa a nivel global como especie por exemplo, ou como unha pequena unidade familiar. Dewey (p.21) propón que:

toda conducta é o resultado dunha *acción recíproca* entre elementos da natureza humana e o medio natural e social que a rodea. Veremos entón que o progreso procede en dúas formas e que a liberdade atópase naquela clase de acción recíproca que manteña un medio ambiente no que o desexo e a acción humanos teñan algunha significación. Hai en verdade forzas internas no home como as hai fóra del.

Volvendo entón á pregunta inicial, entendemos que a comprensión desta relación, pasando primeiro pola comprensión de tódolos seus elementos integrantes, supón un progreso cara a plenitude do ser. Pero como podemos comprender esta relación tan complexa? Partindo da dificultade ou imposibilidade de chegar ao fin desta tarefa, o individuo recibe constantemente multitude de estímulos –ao mesmo tempo– que proveñen tanto do medio en que se desenvolve como do seu interior, e estes á súa vez sucédense e superpóñense, formando interaccións entre si e co individuo. Podería pensarse entón que cantos máis estímulos sexamos capaces de captar de forma consciente, mellor entenderemos a relación que nos vincula a eles, pero nestes momentos cómpre eludir esta relación cuantitativa, pois a cuestión radica no como, non no que³⁷ ou canto. Trala captación destes estímulos –que poden ir dende unha sensación térmica ao xesto doutra persoa ou dende o cheiro dunha flor ata un cambio hormonal– prodúcese o procesamento de información que tal estímulo introduce en nós, e constrúese a ponte que conecta o noso ser co medio. Esta información pode tanto pasar directamente ao subconsciente (e por tanto manifestarse posteriormente en circunstancias apropiadas para elo, ou por outra banda, permanecer nun «esquecemento», ou sexa, nun estado inactivo) como manterse na capa consciente do cerebro durante o tempo en que este decide desbotalo ou prestarlle máis atención. Cómpre incorrer en que o estímulo produce en nós unha certa reac-

37 Co «o que» referímonos á clasificación e descrición do estímulo. É certo que hai estímulos máis favorables, intensos e complexos que outros, pero iso non quita que a partir da «simple» observación dun fenómeno común ou sinxelo non poida resultar múltiples procesos ou vías de exploración do entorno e do propio ser. De aí que para este apartado fagamos fincapé no procesamento da información que podemos obter de tal fenómeno máis que do propio significado individual do mesmo.

ción (consciente ou inconsciente) e modula tanto o noso sistema afectivo-emocional como o racional. Como estudamos anteriormente, a día de hoxe esta visión dicotómica ou confrontación racionalismo-emoción está máis que superada, chegando ao punto en que a influencia mutua que se produce é ininterrompida e ten un amplo poder en tódalas nosas expresións. 91

Do estímulo ao pensamento

Cando un estímulo capta a atención do noso cerebro e a información se procesa no espazo consciente do mesmo, prodúcese a acción de pensar. Cando pensamos o cerebro ocúpase de chegar ao entendemento de aquilo que estamos procesando, degraña a información en elementos máis básicos para poder interpretar as relacións ata ensamblalos como o complexo captado e incluso profundar no medio e contexto en que se desenvolve. Esta actividade prodúcese de forma automática, unha persoa non precisa pensar sobre como pensar para poder pensar, nin ser consciente das habilidades que emprega para chegar ao fin de cada pensamento; incluso cando chegamos a dominar certas habilidades da actividade consciente, a transmisión do pensamento cara a acción (como manifestacións verbais, expresión corporal, accións manuais da vida cotiá ou expresións artísticas) tamén se produce de forma automática e sen prestarlle atención. Isto é algo que sucede, por exemplo, cando dominamos unha linguaxe estranxeira, somos capaces de manter unha conversa con outra persoa de xeito que o noso cerebro procesa a información directamente nesa lingua, sen pasar por un «filtro de recoñecemento» do significado de cada frase, é dicir, non se traduce a información á lingua materna, senón que se procesa na mesma conversa. Un segundo exemplo sería cando xesticulamos, automaticamente estendemos e abrimos ben os brazos para indicar que algo ten gran tamaño ou formamos un segmento invisible entre as puntas do furabolos e o polgar para sinalar que se trata de algo pequeno. No terceiro lugar temos a unha costureira, cando fía cautelosamente unha prenda de roupa mediante a máquina de coser, pulsa o pedal de forma automática e acompañada, a tempo, namentres as súas mans estiran e moven a prenda baixo a agulla. E por último o batería dun grupo de música, que a través da emoción, dos sentidos, da práctica e mellora das súas habilidades e ao hábito á súa ferramenta de traballo, é capaz de producir unha melodía ou un ritmo, ler unha partitura –ou tocala de memoria–, acompañar ao resto de músicos nun traballo conxunto e incluso improvisar unha melodía perfectamente secuenciada.

Ruta de pensamento

Todo isto non quita que poidamos levar a cabo un procesamento máis pausado da información ou facer unha revisión do mesmo. Cando estudamos precisamos andar paseniño por cada un dos elementos, observar, analizar, entender, pescudar, intuír

ou relacionar, é dicir, esculcar toda a información que pasa a través de nós. Nos tres exemplos que ilustramos anteriormente, previo a automatizar as accións, ao ser actividades complexas, esíxese un proceso de estudo que require tempo e atención, utilizar as habilidades que acabamos de mencionar e procesar a información máis amodo. Tamén a metacognición preséntase como unha revisión do procesamento inconsciente da información e pode incluso manifestarse como un xogo: ao intentar descubrir a *ruta de pensamento* de cada idea, emoción ou estímulo captado, tentar debuxar o camiño tecido, a viaxe andada e o motivo da dirección de cada paso. Ás veces sentámonos na cama, despois de mirar pola ventá e en apenas cinco ou seis segundos estamos pensando sobre o fondo da obra *A metamorfose* de Kafka e como chegamos a sentirnos como ese insecto que el retrata. Cando nos damos de conta, estabámonos preguntando algo totalmente desligado –aparentemente– do que observamos a través da ventá, pero se tratamos de debullar o proceso atopámonos cunha serie de relacións que establecemos de forma inconsciente e nos levaron ata aí: a ventá está nun quinto piso, podemos ver outros edificios, máis ventás, unha estrada, un xardín con varias árbores, un cemiterio e unha morea de pombas no tellado de enfronte. Pouco antes de sentarnos na cama, observamos como unha persoa camiña con présa, apenas distinguimos a cor da súa roupa e poucas características máis. Isto condúcenos a pensar o pequeno que se ven as cousas dende unha altura; logo, que aínda por riba de nós, tanto do camiñante como do observador, están as pombas ollando para nós; despois preguntámonos como nos verán os animais aos humanos; posteriormente en como convivimos animais e persoas e as diferencias nos nosos comportamentos, que tan animais somos; e finalmente, voilà! Que pasaría se un día espertamos sendo un insecto como na obra de Kafka?

Este exercicio instáurase como unha das capacidades do pensamento e, por tanto, pode exercitarse tanto como os exemplos anteriores. Obviamente, entrariamos en bucle se estivésemos todo o tempo tratando de volver sobre os nosos pasos e buscando as relacións que se sucederon. Pero ás veces, cando se presenta a situación oportuna, o exercicio nace espontaneamente impulsado por unha curiosidade case infantil. E cómpre destacar que máis aló da finalidade de mellorar o noso pensamento, é un xogo altamente pracenteiro que pode motivarnos cara esa curiosidade sobre os acontecementos, o medio que nos rodea e a nosa experiencia. Volver a debuxar o xa vivido, co trazo dun meniño sobre o lenzo, implica tamén unha expresión artística. Recrear o pensamento é, en parte, un acto imaxinativo.

Está claro que non tódolos acontecementos que suceden ao noso arredor posúen nin a capacidade de captar a nosa atención nin nos motivan o suficiente para desexar indagar neles. Por exemplo, o feito de pelar e cortar unha cebola para cociñar pode non suscitar ningún tipo de interese cara esa acción, entón preferimos atender –ao mesmo tempo que cortamos– a un vídeo que reproducimos voluntariamente no móbil, elemento totalmente alleo ao eido da cociña. Loxicamente temos que ter un

ollo posto na acción principal, pois existe un perigo que é o risco de cortarnos, mais a pesar diso, non toda a nosa atención se dirixe á cociña. Simplemente levamos a cabo a acción de cociñar de forma automática coa fin de cumprir unha necesidade inmediata, neste caso a de alimentarnos, e o feito de dominar a actividade cara esa fin fai que automaticemos parte do proceso. Isto non nos acontece cando tentamos picar a cebola por primeira vez na nosa vida, pois a situación preséntase como un problema a resolver e precisamos de toda a nosa atención para executalo do mellor xeito posible; o mesmo acontecerá ata que dominemos a nosa habilidade para cortar a cebola.

Alén diso, se temos un especial interese na arte culinaria, somos perfeccionistas neste campo ou simplemente gústanos gozar do proceso en si, poremos moita máis atención e unha implicación total na elaboración do prato que esteamos a preparar así como atenderemos aos detalles que sucedan e tentaremos coñecer toda a información útil para conseguir un resultado máis satisfactorio. Podemos concluír entón que cando unha situación aparentemente sinxela se nos presenta como un problema, xa sexa pola nosa inexperiencia ou pola nosa predisposición, esta consolídase como un acto complexo. Cando decidimos indagar nese acto e o sometemos a xuízo podemos chegar á comprensión da totalidade do mesmo, incluíndo as razóns polas cales procesamos unha información e non outra:

O pensamento de orde superior tende cara a complexidade. Rexeita a aceptación de formulacións ou solucións simplistas. En cambio, vén estimulado polo que é problemático ou complicado; sinte, en palabras de Yeats, «a fascinación polo dificultoso». A complexidade implica aquí variedade, diversificación infinita, individuación; todo elo atrae ao pensamento de orde superior. (Lipman et al., 1992, pp.149,150)

En educación preséntasenos aos docentes un gran desafío de cara á proposición de problemas ou actividades en xeral. Resulta un labor inconmensurable elaborar tarefas cunha certa dificultade que obriguen aos estudantes a exercitarse en habilidades de pensamento complexo, ao mesmo tempo que se trata de manter a súa atención e motivación en niveis altos e constantes. Ademais, a esixencia dun currículo establecido como fortificación imperiosa, obríganos a facer máis esforzos por cumprir ao milímetro cada unha das súas «proposicións» que por coñecer a fondo as necesidades do alumnado, así como os seus intereses; e estudar as vías a través das cales podemos establecer un contacto íntegro con eles que poida trasladarse aos procesos de ensinanza-aprendizaxe. Indagaremos posteriormente, entre outros temas, sobre as dificultades que atopa un educador no momento de executar un programa, de traballar o pensamento complexo e nas complicacións de exercer unha ensinanza plena.

A continuación, para terminar de reflectir e entender o alcance do pensamento, así como as súas implicacións na nosa experiencia, describimos dous exemplos da vida

real. A través dos mesmos poderemos observar como a cotiandade está cargada de experiencia, de sensibilidade e de plenitude, como un camiño queda baldeiro sen camiñante, como o mergullo en cada paso representa unha oportunidade de descubrimento e como toda poesía faise tanxible cando non deixamos de buscar.

3.2 O camiñante

Imaxinemos, por exemplo, a un camiñante que pasea ao solpor por un bosque do seu pobo en Galicia, a principios do outono; hai unha lixeira airexa e o ceo está despexado, apenas viste unha zamarra fina xa que co movemento mantén o seu corpo quente. Esta persoa xa no propio entorno que rodea a súa acción principal –andar, con tódolos seus propósitos e pulos previamente estudados que o levaron a tal tarefa– está sometida a multitude de estímulos sensoriais: as cores do ceo, as formas das árbores e a maleza, o cheiro a humidade, o movemento lento das nubes e o lixeiro das pólas, e incluso o tacto sobre os camiños irregulares ou das follas ao achegar a man. Supoñamos que ante estes estímulos, os efectos producidos no noso protagonista compréndense entre o pracer, a admiración, a calma e o gozo, sen máis dilación, pois un dos obxectivos do seu paseo é desconectar das responsabilidades mundanas e dos quefaceres do día a día.

De súpeto un paxaro que estaba pousado nunha árbore móvese e emprende o seu voo, facendo que co seu impulso caian dúas follas. Nese instante, o noso camiñante decátase a través do ruído primeiramente e despois mediante os movementos da folla, da póla e do propio paxaro. Isto produce que o individuo se pare e permaneza uns segundos quedo, por pura admiración. Trata de seguir o movemento do paxaro, pero este pérdese entre as copas; agora dirixe a vista ás follas a piques de bater no chan. Ao pouco retoma o seu camiño, mais non pode esquecerse da vivencia previa, chamou a súa atención. Comeza a procesar a información: un paxaro que cambia de árbore, co seu movemento produce unha reacción –tamén de movemento– na póla, que coa forza fai que caian exactamente dúas follas. Dáse de conta dos distintos elementos que desencadearon tal situación. Comprende que tales elementos antes inactivos, agora cambiaron a súa posición inicial e modificáronse de xeito serial.

Podemos dicir entón que o noso protagonista está pensando sobre a vivencia que acaba de observar. Pero a súa curiosidade e a súa disposición actual ofrécenlle máis intriga e trata de ir máis aló. As follas caeron con facilidade, son de cor castaño e aprecia a súa sequidade, isto lévao a decatarse de que esa árbore é de folla caduca e, tras unha ollada ao seu arredor, de que o chan sobre o que pisa empeza a estar cuberto por follas secas. Pola singularidade do acontecemento pode situarse –dentro do marco temporal– no inicio do outono. É dicir, establece unha serie de inferencias e relacións causais entre os elementos observados: as follas caen porque están secas, isto sábeo a través da cor castaña (as verdes permanecen na árbore porque están

vivas), sécanse debido ás condicións climáticas e ao proceso vital da árbore, e ao secarse caen da árbore. Logo infire sobre os primeiros termos: a árbore é de folla caduca e tódalas follas terminarán por caer aínda que de momento moitas mantéñense na copa. Esculca o seu arredor e dáse de conta de que acontece o mesmo con outras árbores e como, a consecuencia, o chan empeza a estar cuberto de follas.

Tras este proceso elabora un xuízo, que estamos no inicio do outono, feito que xa sabía porque posúe un coñecemento previo, pero agora comprende aínda mellor as circunstancias que se dan no inicio do outono e pode establecer unha conexión máis próxima co medio. Por outra banda está o paxaro, e o noso individuo quere chegar máis lonxe, estender o seu razoamento cara a plenitude. Para iso formula unha serie de preguntas: que facía o paxaro nesa árbore? Que paxaro era? Tería algo que ver a súa especie? Por que o paxaro decidiu moverse? Onde foi exactamente? É o seu acto unha evidencia da estación outonal ou existen outros motivos? Se hai un, pode que haxa máis paxaros? Tería obtido algunha resposta ás anteriores se permanecese no lugar dos feitos?

Evidentemente todas estas cuestións carecen de resposta concluínte para o camiñante. Pode elaborar supostos, pode tentar lembrar as cores do paxaro para descubrir a súa especie, pode tratar de buscar información en libros ou internet como, por exemplo, o comportamento das aves autóctonas galegas (supoñendo que esta o é) en ecosistemas de bosque. Pero o que seguro que vai intentar é relacionar este feito con algún elemento do pasado, da súa experiencia: un feito similar acontecido previamente na súa vida, a mesma sensación de ledicia noutra circunstancia, lembranzas con paxaros ou na outonía, con eses primeiros estímulos de cores e formas. Xorde incluso outra pregunta, por que ese feito captou a súa atención e permaneceu no seu pensamento durante largo rato?

Por último, xa para darlle unha volta nun plano máis metafísico, o lector desta historia é capaz de comprender que podemos estar falando dunha historia real, é capaz de imaxinar cada paso do camiñante e entender o seu procesamento de información, diríase case que podemos sentirnos na súa pel; pero de verdade este camiñante existe e experimentou tal vivencia ou é unha creación do escritor para explicar un suposto? Podería ser ambas? En ambos casos, cal é a relación que se establece con nós, tanto lector como escritor?

do pensamento ao coñecemento

Podemos entón concluír que tódolos seus pensamentos se dirixen cara o coñecemento ou comprensión. Podemos ademais asegurar que esta experiencia aportará á súa viaxe intensidade e consistencia, tanto nas sensación que afloren nel, na lembranza que se estableza sobre ese día como nos seus próximos paseos. A pesar da falta de respostas o camiñante acaba de integrar a natureza no seu ser e a plenitude

da experiencia no seu devir, chegando en maior ou menor medida, a conectalo con futuras vivencias.

Ademais, en relación ao exercicio do pensamento e a súa conexión coa experiencia, este exemplo sérvenos para ilustrar varias cousas:

1. Como estamos en continuo diálogo co medio en que vivimos. Sería unha loucura negar a influencia que o medio –tanto natural como social– ten na nosa vida ou como o ser humano inflúe na evolución do entorno. Cando somos capaces de vencellar este feito á nosa experiencia, conformamos vínculos máis verdadeiros coa contorna e a comprensión do ser no mundo faise máis plena. Isto obsérvase por exemplo nos escritores e escritoras, capaces de traducir os significados do medio a través da escrita, expresar detalladamente o carácter das persoas, xogar coas formas observables e o comportamento dos elementos, exaltar e impregnar de vida a maxia que se desprende de cada luz, e reconstruír a experiencia para dotala de sentimento e significado. Poñamos, por exemplo, a un poeta galego que creceu no seu país, os textos que elabore estarán profunda e intimamente marcados polas súas vivencias e o vínculo que estableceu co seu medio, atopando así múltiples referencias á súa historia no escenario en que se desenvolve, dende a súa relación coa lingua galega ata as formas e cores da paisaxe, o clima, os conflitos que sufriu o país, as tradicións ou a cultura popular, todas en función dos sentimentos e as experiencias que determinen ese diálogo. Pola contra sería difícil atopar referencias á vida ostentosa das grandes cidades europeas se non hai nada que o vincule a elas. Tomamos o exemplo do poeta para entender como o diálogo co entorno está vencellado a esa «experiencia primixenia» e a partir desa experiencia que vai implícita no diálogo individuo-entorno, avanza cara un desenvolvemento persoal que expresa na súa escritura en tódolos aspectos. Do mesmo xeito, o camiñante vai experimentar o camiño de forma diferente en función da súa experiencia previa. Dewey (1964, p.25) asume que dende as funcións máis básicas do ser humano estamos en contacto coa natureza e ademais é así como se forman os hábitos³⁸:

Os hábitos poden ser comparados con funcións fisiolóxicas como as de respirar e dixerir. Estas son, dende logo, involuntarias, en tanto que os hábitos son adquiridos; (...) Podemos dicir que as accións naturais, como respirar e dixerir, e as adquiridas, como a fala e a honradez, son funcións tanto do medio ambiente como dunha persoa; son cousas feitas *polo* medio circundante a través de estruturas orgánicas ou de disposicións

³⁸ Dewey (1964) entende que os hábitos son formas de interacción entre o ser e o medio ambiente que requiren do primeiro habilidades fisiolóxicas coa fin de assimilar e dominar o propio medio.

adquiridas. O mesmo aire que, en determinadas condicións, riza a superficie da auga nunha fonte ou derriba edificios, noutras purifica a sangue e é vehículo do pensamento.

2. Como este diálogo conforma a nosa experiencia, que a súa vez está vencellada coa experiencia ulterior, creando así o que Dewey denomina *principio da continuidade da experiencia*. O camiñante mantén unha conexión co entorno, posúe unha sensibilidade que vai aniñando conforme se expón á experiencia co mesmo. Así, vai desenvolvendo dende o pasado, as condicións cara futuras vivencias. Para Dewey (2020, p.33):

O trazo básico do hábito é que cada experiencia realizada e vivida modifica a quen a realiza e vive, ao tempo que esta modificación afecta, gústenos ou non, á calidade das experiencias ulteriores, pois é unha persoa dalgún modo diferente quen as inicia.

3. Como o pensamento é capaz de procesar a información a partir dese contacto co entorno. Lipman (1997, p.87) asegura que o pensamento é un procesamento da experiencia e polo tanto que o coñecemento se orixina a partir da experiencia. No respecto ás operacións cognitivas que teñen lugar, estas responden a unha secuencia. No noso exemplo, o protagonista atende a varios estímulos sensoriais que se suceden, despois extrae a relación causa-efecto dos feitos observados, deriva varias inferencias e finalmente somete o proceso a reflexión.
4. Que o procesamento de información non é puramente racional, nin sequera maioritariamente, xa que a construción emocional sucede ao mesmo tempo, e o desenvolvemento dun aspecto inflúe directamente no outro. No ensaio *La urgencia de vivir*, mencionado anteriormente, a filósofa Teresa Langle de Paz (2018) alude á importancia do factor afectivo-emocional, á súa composición e conformación no ser e á súa influencia no espectro de actitudes. Ela considera que a construción da nosa experiencia debe facerse dende os piares da emoción, atendendo ao peso que esta ten no procesamento da información –moitas veces non observable mediante mecanismos racionais– e aos significados que se extraen da mesma:

Nunca vemos o mundo da forma neutral porque a nosa mirada está condicionada por numerosas interrelacións; do mesmo xeito, a nosa capacidade de interpretalo non é exclusivamente racional, senón tamén emocional. (...) temos que aceptar que os postulados apriorísticos da filosofía son os únicos que se poden achegar á inmensidade da realidade que o noso xuízo empírico pode alcanzar. (2018, p.240)

Esta autora tamén asegura que «hai mecanismos da emocionalidade, compoñentes dos procesos afectivo-emocionais, que interceden na experiencia

cognitiva e que nos dan algunhas claves sobre o comportamento» (2018, p.112). Non é cuestión entón de desbotar a racionalidade ou restarlle amplitude nos campos do coñecemento da experiencia, senón de atribuírlle ao aspecto emocional o peso que merece nestes eidos para rexeitar a dicotomía razón-emoción e ser capaces de entendela como un conxunto interconectado. De feito Lipman (1997, p.16) xa afirma que o pensamento de orde superior inclúe tamén a dimensión emotiva, afectiva e social do pensar e que a liberdade de ideas é condición valiosa para tal pensamento. Sería un erro eludir o desenvolvemento emocional –e máis nas etapas de nenez e adolescencia, onde estes aspectos se integran primeiramente na personalidade e determinan as súas condutas para establecer relacións sociais– paralelo e pertencente ao pensamento, se pretendemos dende a educación desenvolver persoas íntegras, críticas e creativas. A omisión ou rexeitamento deste vínculo pode provocar, entre moitas outras reaccións, un desligamento da persoa co medio, dificultade para desenvolverse en plenitude e estar suxeito á posibilidade de manipulación que atendan fortemente a factores psico-emocionais.

5. Que o exercicio das habilidades de pensamento poden supoñer unha mellora na propia capacidade de pensamento. O pensamento aborda o que chamamos «habilidades de pensamento» ou «destrezas intelectuais», que van dende algunhas máis básicas –que non simples– como a memoria, a comparación ou a relación de termos ata as relativas ao razoamento, ao procesos de investigación e á organización e tradución da información. Lipman (1997, p.86) formula que «os nenos desde a primeira infancia xa poseen todas esas habilidades na súa forma máis primitiva». Tendo en conta o despregue de disciplinas que se dan no ámbito educativo cabería supoñer que se traballan todas as habilidades de pensamento e que estas están interconectadas, mais veremos a dificultade que en realidade tal premisa trae consigo. Está claro que se como o camiñante, ante as vivencias que experimentemos, facemos uso consciente destas habilidades, conseguiremos asimilalas e desenvolve-las; conseguiremos executalas con maior éxito coa fin de mellorar as experiencias futuras. Isto dependerá de como exercitemos as habilidades, e aí é onde entra en xogo a labor educativa, para Lipman (1997, p.86):

A educación non ha de ser a mera adquisición de habilidades cognitivas, senón a súa mellora e consolidación. Noutras palabras, os nenos estarán naturalmente predispostos á adquisición de habilidades da mesma forma que adquiren a linguaxe, a educación é necesaria para poder reforzar dito proceso.

6. Que o pensamento se dirixe cara un fin e pode suceder en distintas direccións para alcanzar ese fin. Sáiz (2017, p.17) afirma que «pensar é inferir para algo, e ese algo xa non pertence ao cognitivo». Isto quere dicir que a aplicación do pensamento é práctica, diríxese cara un resultado; ademais, canto máis se desenvolva ese pensamento máis claro é o fin cara o que se dirixe. Poñamos por exemplo que un neno ou nena quere que os seus pais lle deixen pasar máis tempo no ordenador, pois establecéronlle un horario dunha hora e media só as fins de semana. Pode que de primeiras analice a situación e se pregunte cuestións como por que ten un tempo limitado para xogar ou cal é a predisposición dos pais fronte ao uso do ordenador; seguidamente pode que trate de identificar esta situación con outras pasadas ou con outras actividades ociosas; despois pode que avalíe esas actividades pasadas para saber se conseguiu o fin que procuraba; e finalmente pode que conclúa que algún dos métodos utilizados no pasado lle sirvan para conseguir este fin. O rapaz ou rapaza elaborou unha investigación en base ás súas motivacións persoais e, por tanto, a súa actividade cognitiva diríxese cara a adquisición do fin que o motiva. Obviamente este exemplo é un suposto e non tódalas persoas seguen a mesma dirección para alcanzar os seus propios fins, pero serve para ilustrar como o pensamento «guíase» por motivacións e desexos persoais, dende a amplitude de coñecemento en si mesmo ata o suposto que acabamos de ilustrar. Este fin non ten por que estar definido de forma consciente, por exemplo cando pensamos nunha persoa a quen lle temos apegado e que está lonxe, cando botamos en falta, posiblemente respondemos a unha activación emocional que guía os nosos pensamentos nunha dirección descoñecida e somerxémonos nunha viaxe entre emocións que se van conectando unhas con outras a través de ideas, recordos ou algunha outra manifestación do pensamento sen nós ser conscientes do pulo que motiva tal proceso.
7. Que existe unha disposición cara o pensamento e esta ao mesmo tempo vén determinada por diferentes factores como: a situación na que nos atopamos persoalmente, o interese que teñamos na nosa actividade respecto a outras, a formación dos nosos hábitos, a educación recibida, factores socio-culturais ou as nosas propias vivencias. É por iso que Sáiz (2017) destaca como compoñentes cognitivos máis importantes aqueles relacionados coa actitude, motivación e disposición, que á súa vez están ligados á cultura. Estes inflúen na manifestación ou activación desa disposición.

Do coñecemento á experiencia

O pensamento, canto máis complexo máis esixente; por iso cando nos expoñemos a traballos de investigación nos cales hai unha implicación maior de certas habilidades

cognitivas como explicar, predicir e identificar causas, medios, fins e consecuencias, o esforzo da persoa implicada deberá ser maior. Pola contra, toda actividade que se caracterice por unha simplicidade no procesamento da información e se mantéña nun «status superficial», será moito máis cómoda de executar. Un claro exemplo é a lectura: esta confórmase como unha actividade complexa en tanto que implica coñecemento previo, atención, contexto, imaxinación e interpretación, entre outras. Esta supón un exercicio profundo na tradución de símbolos, un coñecemento da linguaxe aplicada ao contexto, unha continua conexión entre suposto e termos; todas estas actividades cognitivas nos darán unha gran bagaxe de cara a outras disciplinas e experiencias cotiás. Cando nun entorno familiar e educativo non se fomentan hábitos sans de lectura dende o comezo, estaremos condenando á mocidade a que rexeite futuras experiencias lectoras³⁹. Entender que esa disposición cara actividades complexas vén determinada por múltiples factores –que as veces chegan a ser difíciles de detectar– e que ademais pode traballarse, fai que a función dos educadores adquira, se cadra, aínda máis valor no desenvolvemento humano dos educandos. Tamén podemos extraer que canto máis comprendemos unha actividade complexa, tódalas súas funcións, implicacións, fondo, aplicacións/transferencia e amplitude, máis gozaremos da propia actividade ao executala⁴⁰; o docente ten que ser consciente de que o exercicio do pensamento complexo supón un esforzo propio e do alumnado, unha implicación persoal e comunitaria, que dirixida cara o desenvolvemento ontolóxico chegará a ser unha das ferramentas máis útiles no devir do ser humano. Cando non existe esa motivación cara o pensamento e, por tanto, cara a indagación nas cuestións que a actividade humana implica, estaremos desbotando grandes oportunidades para unha mellora intelectual e persoal.

En relación sobre todo a isto último, formulamos a continuación un contraexemplo que nos pode aclarar algunhas ideas e dar pé a continuar reflexionando sobre o leito do pensamento complexo e as súas implicacións no desenvolvemento do ser en sociedade e no medio. Poñamos por exemplo ao mesmo camiñante, pero que namentres pasea, de vez en cando utiliza o seu teléfono móbil para consultar as redes

39 Isto ábrenos unha ventá para entender o valor de crear hábitos lectores, tanto si falamos dun contexto familiar, social ou escolar. O hábito lector parte dunha motivación e por iso se debe propor dende a escola como un obxectivo máis que académico, persoal; de crecemento e satisfacción. Aquí, a comunidade educativa e o corpo docente como cume do proceso, adquiren un papel fundamental e a súa función é tan delicada como importante, pois nas súas mans está a capacidade de xerar ese hábito de forma completa e eficaz. Para iso, hai que ter en conta que a lectura é un hábito individual e voluntario, así como unha actividade complexa e non un xogo, aínda que debe estar asociada a el, envolta nun contexto lúdico que favoreza a motivación intrínseca por parte do alumnado. Non é momento de indagar na importancia vital e educativa da lectura, mais utilizamos tal exemplo para entender como o noso desenvolvemento persoal e social vai influír na nosa disposición cara actividades de maior esixencia cognitiva.

40 Non sempre unha disciplina chega a ser atractiva coa comprensión ampla da mesma, pois cada persoa conforma os seus propios gustos. Mais aínda así, canto mellor dominemos unha actividade, mellor capacitados estaremos para adoptala ou rexeitala conforme ás nosas preferencias e, por tanto, estaremos en maior disposición de exercer un libre albedrío con ela.

sociais porque sabe que ese día, debido a un partido de fútbol, o seu círculo social vai estar activo. Esta persoa non está realmente interesada no partido e prefire ir camiñar, pero dalgunha forma sente a necesidade de estar atento á actividade dos demais e conectar co entorno social. Este interese cara a actividade allea vaille supoñer menor disposición cara o entorno que o rodea directamente.

Xorde a primeira pregunta: por que, se non está interesado no partido, está atento á actividade dos demais convocada arredor do mesmo? Ademais, e como ben sabemos, a información que recibimos a través das redes sociais está perfectamente estruturada para que a nosa atención se manteña e predispóna cara «estímulos potenciais», é dicir, recibimos información que carece dun interese primario da nosa vontade, pero que mediante unha sucesión ininterrompida de estímulos aparentemente desconectados e ferramentas psicolóxicas profesionais, é capaz de manter a nosa atención, aínda que fose desinteresada e nun estado superfluo de actividade.⁴¹ Polo tanto, no noso caso podemos determinar que os estímulos directos que recibe o noso camiñante non proveñen do medio natural que o rodea (xa que non capta a súa atención), senón dun «medio social fantasma». Así, cando o movemento do paxaro se produce, está ollando o móbil, e aínda que escoita de fondo o movemento da póla e como o paxaro bate as ás, non presta atención cara o suceso e, por tanto, non procesa a información –a pesar de percibila ao menos, por medios auditivos– e tan sequera se decata da caída das follas.

Está recibindo unha gran cantidade de información directamente do teléfono: a preparación dos seus coñecidos antes do partido, a narración do mesmo por parte dun deles, as noticias en tempo real dos medios que en internet se fan eco do partido e o grupo dos seus amigos que o comenta. A súa atención céntrase nesa actividade, así como a súa capacidade sensorial e disposición cara os estímulos. Poderíamos entón interpretar que ao cesar dita actividade, os elementos sensorias e pensamento volverán a centrarse no entorno que o rodea e conectar con el, pero desafortunadamente este efecto non é puramente momentáneo. Supoñamos que agora garda o aparello no peto, e decide tentar gozar do camiño e do entorno que o envolve. Mais nos vindeiros minutos aínda sufrirá ese sentimento baldeiro que ocupa a transición entre unha actividade e outra, porque a experiencia é unha continua conexión entre as entrañas do tempo e non podemos desligar o pasado do presente.

41 Aínda estamos lonxe neste traballo para entender os procesos ou mecanismos que as redes sociais levan a cabo para ser fortes captadoras de atención ou como estas están integradas de maneira «natural», no sentido en que ocupan moito tempo e forman parte da nosa vida diaria. Mais cómpre sinalar, en relación ao noso estudo, que o seu poder para reconstruír as interacción na contorna social altera a nosa experiencia, e, por tanto, o noso desenvolvemento como seres integrantes e participantes da sociedade e do medio natural. Cómpre tamén cuestionarse a estrutura destes medios, dende o dominio ao usuario común e vencellar a evolución das relacións sociais dende a súa aparición coa evolución da experiencia e do pensamento.

Emerxen agora novas cuestións: que diferenza a primeira situación da segunda? En ambas se produce unha experiencia, pero ambas experiencias teñen o mesmo valor? Son iguais de enriquecedoras? Por que? O protagonista está pensando continuamente, está facendo uso de certas habilidades de pensamento, son as mesmas para ambas situacións? No segundo caso poderíamos dicir que existe unha interacción entre o medio natural e a persoa? Ten o camiñante motivación cara iso? Por que? Posúe o dominio da súa disposición? É a persoa igual de consciente da súa actividade?

Utilizaremos estas preguntas para ir descifrando as claves que se agochan tralo exemplo, por iso é esencial facer unhas aclaracións que labren o camiño cara o seguinte paso. Ao falar dun mesmo suxeito nas dúas situacións, a maior certeza que temos na nosa teoría é que existe unha motivación cara o pensamento, ou ao menos cara o pensamento complexo; e que esta disposición non só está determinada por factores internos, se non que o medio social e natural presenta un poder de influencia determinante, o cal xustifica o que viñamos falando sobre a interacción e o diálogo. Unha mesma persoa non sempre ten esa disposición para extraer unha aprendizaxe profunda de cada vivencia, pero canto máis traballemos esa capacidade, mellor sabermos valorar as experiencias. Ademais, podemos adiantar que é posible desenvolver o pensamento complexo a partir da cotiandade e das experiencias diarias, pois no día a día pódense presentar situacións problemáticas que requiran dun proceso de investigación próximo ao do pensamento complexo.

Como dicíamos antes, non tódalas experiencias adquiren esa característica enriquecedora, pois no segundo exemplo o paseo non produce no protagonista a motivación suficiente para desenvolver as súas capacidades reflexivas. De tódolos xeitos non podemos supoñer que no segundo caso a persoa é un autómatas, como moito só poderíamos asegurar que nese momento opera como tal ao non existir unha disposición voluntaria ou unha intencionalidade xenuína e, por tanto, non é dominante da súa propia actividade consciente. Isto révelase ao coñecer que o seu interese no partido é ínfimo; porén, tal acontecemento inflúe na súa experiencia (aínda de forma indirecta)⁴², o que fará da mesma un proceso menos enriquecedor e significativo. El ou ela, deixa de atender a certos estímulos; por tanto, non os procesa e non se produce unha interacción coa contorna natural que en calquera momento podería chegar a determinar unha dirección ou sentido do seu pensamento cara un lugar máis profundo. Sen embargo, isto non quere dicir que respecto a outras situacións non poida desprezar unha sensibilidade maior, prestar máis atención, ter maior predisposición

42 Tamén poderíamos entender todo o contrario, e que en realidade o seu interese no partido é maior do que quere mostrar, atendendo así a unha autorregulación forzada ou imposta baseada na inhibición dos impulsos por algunha razón para nós –como lectores– descoñecida. Para focalizar a nosa explicación, entendemos que non se trata da inhibición dos seus gustos – neste caso, gozar do partido de fútbol–, senón dun arraigo ás redes sociais e dunha necesidade de interacción que realmente carece de relación co partido.

e mergullar nos adentros do mundo que coñece ata descubrir os segredos inimaxinables de cada pegada.

3.3 Experiencia

Como vimos, o pensamento de orde superior implica coñecemento e experiencia; isto supón un saber interconectado e acumulativo, onde a canle entre o pasado e o presente constrúe a estrutura da nosa actividade cognitiva. Ata agora vimos como o camiñante interactuaba coa contorna de dous xeitos distintos e preguntabámonos sobre o valor de cada situación. Pero que papel ten a contorna nesta interacción? Como se constitúe este elemento? Para iso, Dewey (2020, pp.43,44) define a contorna do seguinte xeito:

Unha experiencia sempre é o que é debido a unha transacción que ten lugar entre un individuo e o que, nese momento, constitúe a súa contorna, consista esta última en persoas coas que poida estar a falar verbo dalgún tópico ou acontecemento, sendo tamén o asunto do que se fala parte da situación; os xoguetes cos que está a enredar; o libro que está lendo (no que as condicións ambientais nese momento poder ser as de Inglaterra ou da antiga Grecia ou dunha rexión imaxinaria); ou os materiais dun experimento que está realizando. A contorna, noutras palabras, é calquera circunstancia coa que interactúen as necesidades, desexos e propósitos persoais, e as capacidades para crear a experiencia que se ten. Mesmo cando unha persoa constrúe un castelo no aire prodúcese unha interacción cos obxectos que constrúe coa fantasía.

A interacción como necesidade do pensador crítico

Isto responde en gran medida ao que formulabamos dende o principio sobre o diálogo entre seres e medio, o que Dewey (2020) denomina como *principio de interacción da experiencia*, que atende a esa construción parella entre os elementos participantes. A contorna cambia e nós con ela, todo está en continua transformación; como determina isto a construción do ser e a nosa aprendizaxe? Hai un elemento esencial sobre o cal recae gran parte desta teoría, que é o tempo ou temporalidade (o tempo humanizado). «A temporalidade perténcelle ó ser do home como consecuencia da súa *participación* na Vida. Tódolos seres vivos están temporalmente limitados polo “nacer” e o morrer» (Piñeiro, 1984, p.61)⁴³. Entón entre estes dous termos atópase a nosa experiencia –aceptando ademais que incluso antes de nacer, durante o embarazo, xa estamos influenciados pola experiencia recibida a través da nosa nai– e esta

43 Ramón Piñeiro na súa obra *Filosofía da saudade* (1984, p.61), cando insiste na procura da profundidade do Ser, advirte que este non se pode reducir á temporalidade, «pois o ser do home non se reduce á percepción da vida». Para o noso traballo utilizamos a súa idea do tempo como «decorrer da Vida» para introducir o *principio de continuidade da experiencia* de Dewey.

constrúese temporalmente, o que implica que o coñecemento que academos será acumulativo e, por tanto, estará constituído polo aprendido e vivido anteriormente, isto é, estamos suxeitos ao *principio de continuidade da experiencia*.

- 104 Estas dous principios que propón Dewey teñen especial interese na educación, pois se non aprendemos a conectar a experiencia presente coas experiencias ulteriores, estaremos separando a aprendizaxe da súa participación na vida propia, no medio e na súa cultura. Canto mellor comprendamos as experiencias pasadas e mellor as integremos no presente, máis capacidade teremos para enfrontarnos a problemas e retos de maior dificultade, para mellorar a calidade dos nosos pensamentos e formular novas cuestións, atopar novos camiños; mellor estenderemos as relacións que se dan na natureza e nos seres, desenvolvendo así unha perspectiva máis completa da ecuación de cada vivencia e, por tanto, mellor preparados estaremos de cara o futuro. Dewey resúmeo do seguinte xeito:

Os logros do pasado constitúen os únicos medios dispoñibles para entender o presente. Da mesma maneira en que o individuo ten que partir da memoria do seu propio pasado para entender as circunstancias en que individualmente se encontra, así os asuntos e problemas da vida *social* inmediata manteñen unha relación tan íntima e directa co pasado que os estudantes non estarán preparados para entender nin tales problemas nin a mellor maneira de enfrontalos sen investigar as súas causas no pasado. Noutras palabras, esa idea tan sólida de que os obxectivos da aprendizaxe están no futuro, e os seus materiais directos están na experiencia inmediata, só será efectiva na medida en que a experiencia inmediata se estenda, por así dicilo, cara atrás. Só se pode proxectar no futuro mentres se propoña comprender o pasado. (2020, pp.79,80)

Podemos extraer ademais que o proceso de pensamento do que viñamos falando anteriormente non só «nace» da experiencia, senón que se constrúe á par da experiencia, é dicir, os procesos cognitivos seguen unhas regras ou secuencias ao procesar a información que internalizamos: as habilidades que se dispoñen son utilizadas polo individuo a partir da realidade que vive para acadar unha dirección ou outra no proceso, e con ela un respectivo resultado, o que vén sendo un pensamento. Supoñemos entón que hai unha relación directa entre a «experiencia cotiá» ou vivencias e a capacidade de pensamento complexo. Isto dá lugar a considerar a importancia de que a educación comprenda dita relación se o seu obxectivo é crear suxeitos capaces de resolver os problemas que o mundo presenta ante nós, superar as esixencias e diferencias formuladas na historia e na sociedade e de transcender como individuos na procura dunha plenitude.

A experiencia como reclamo educativo

Na educación a experiencia adquire unha vital importancia no sentido en que o neno non pode avanzar no seu pensamento e crecer como estudante se non se lle ensina a conectar o aprendido coa realidade e co medio no que vive. Partimos por exemplo do funcionamento dunha sociedade, como podería ser un país ou un continente: os problemas que pode chegar a ter esta sociedade non son illados nin afectan unicamente a unha parte da poboación e, por tanto, as decisións que se tomen sobre un asunto concreto removen a balanza dos eidos que desenvolve a sociedade.

Imaxinando un exemplo concreto, pensemos como afecta o cambio climático a unha sociedade (ou neste caso, en realidade, a todo o planeta). Para iso, poderíamos comezar por definir o cambio climático, seguido das causas que o provocan, dende cando existe, como evoluciona, etc. Seguiríamos concretando cales son as súas consecuencias directas e, por último, como afecta ao desenvolvemento da sociedade. Para concretar, preguntariámonos, por exemplo, se o cambio climático ten algunha relación coas guerras. Parece que hai unha extrema distancia entre ambos conceptos, pero acaso non teñen causas e consecuencias que os estreitan? O cambio climático provoca –ou inflúe en– crises de alimentos e escaseza de auga, alteración dos ecosistemas, desastres naturais, inflación e subida dos prezos da enerxía, crises económicas, desaxuste produtivo, fallo de infraestruturas, crises de refuxiados, loita de poderes polo control de territorios produtivos ou estratéxicos... Cantas destas consecuencias do cambio climático poden chegar a manifestarse como algunha das causas dunha guerra? Unha guerra cambiaría o xeito de producir da nosa sociedade dirixida cara unha preparación militar, o xeito de distribuír os recursos, o xeito de resolver os conflitos, o xeito de educar e pensar. Como é posible que dous fenómenos aparentemente distintos poidan chegar a estar tan unidos? Isto acontece porque unha sociedade funciona como unha rede, na que tódolos puntos están interconectados e cada vez que movemos unha peza nalgún deses puntos, como un tipo ou outro de política medioambiental ou a participación nunha guerra, estase redirixindo o desenvolvemento da sociedade en practicamente tódolos ámbitos e por tanto influíndo ata na forma de vivir de cada individuo desa sociedade.

Con todo, de que nos serve esta idea ao falar de experiencia e de educación? Principalmente para entender que a educación ten un valor de peso no presente e futuro dunha sociedade, e seguidamente para mostrar como a experiencia non pode ser allea ao proceso educativo nin eludir o principio de continuidade. Cando a educación dunha sociedade non é capaz de mostrar as relación que suceden na rede comunitaria e demostrar que esas relacións que se producen entre a contorna e o individuo afectan ao seu xeito de crecer, estamos condenando aos individuos a vivir en pequenas cavernas sen luz nas que nin sequera poden imaxinar que alí fóra hai outra xente con outros nomes e outra historia que tamén vive nunha caverna parecida. Pensar que a escola é o lugar onde se aprenden as cousas que un non sabe ao nacer, sería

o mesmo que crer que o cambio climático é un fenómeno que só afecta ao calor que podemos sentir.

106

3.4 Cultura

Para rematar esta parte, gustárame engadir un concepto que non podemos deixar atrás neste traballo, que é a *cultura*. A cultura baixo o parasol que nos describe Lledó (2020, p.24): «A cultura, entendida non como un bloque de artes, coñecementos e saberes, senón como un proceso, como unha construción encarnada na estrutura natural, a *physis*». E cal é o papel que ten no noso traballo? Pois que é imposible desligarse dela, nin esquecéndoa, nin borrándoa de tódolos documentos, nin enterrándoa baixo os pés. A cultura é un elemento interior e exterior, case omnipresente, case invisible, a cultura camiña á nosa par e fíltrase en cada xesto, cada palabra e cada pensamento que mostramos. Anastacia Kurylo (2013) subscribindo a Kroeber & Kluckhohn (1963) di que «unha cultura é calquera grupo de persoas que comparte un modo de vida». Aquí xorde a primeira dúbida, que é un modo de vida? Acaso todas as accións que levamos a cabo están tan conectadas como para conformar un modo de vida? É isto algo particular? Kurylo (2013, p.4) simplifica que:

o modo de vida refírese aos aspectos dunha cultura que constitúen a vida dos seus membros incluído a linguaxe, normas e valores, etc. Como estudante universitario, o modo de vida que compartes con outros estudantes pode incluír unha linguaxe específica, así como normas sobre onde, cando e como estudar. Os aspectos compartidos dunha cultura son infinitos.

A cultura ten vital importancia porque determina a nosa identidade e, por tanto, a nosa personalidade, o que implica un certo modo de actuar ante as circunstancias que se nos presenten e un certo modo de comunicarse entre as persoas dunha sociedade. Lembrámonos agora do poeta galego que tomabamos como exemplo para describir o diálogo que establecemos co entorno social e natural. Isto quere dicir por un lado que o ser humano consolídase como ser social e por outro que a capacidade de aprendizaxe esténdese tanto de fóra para dentro como viceversa. Falabamos antes da experiencia e da contorna, pois a cultura non deixa de ser o mellor exemplo do principio de interacción que formulaba Dewey, onde a conciencia do proceso supón unha aprendizaxe máis significativa, é dicir, canto máis conscientes sexamos da nosa cultura e da influencia que ten e tivo na historia, máis estenderemos o noso coñecemento e, por tanto, mellor entenderemos a sociedade na que vivimos así como a nosa participación na mesma. Prodúcese, nesta toma de conciencia, un achegamento á realidade na que vivimos, á comprensión das relacións que establecemos e aos sentimentos que nos envolven; chegamos ao fondo do noso mirar, ao retumbar das músicas que flúen no vento, ás cores dos carballos baixo a solada, ás engurras que as pisadas deixan na lameira, á calor da choiva que as enche de experiencia no seguinte inverno.

Ramón Piñeiro (1984, p.83) para o seu estudo *Filosofía da saudade* introduce o sentimento de saudade como un elemento cultural na sociedade galego-portuguesa e define a cultura do seguinte xeito:

Cada comunidade social, cada pobo, ocupa un territorio, un ámbito espacial cun determinado medio físico; pero sobre ese medio físico crea un medio cultural formado de ideas, de sentimentos, de experiencias, de crenzas, de descubrimentos, de instrumentos e técnicas de traballo, de institucións, etc.; ou sexa, sobreposta ó medio físico, o home crea unha realidade súa, especificamente humana, na que se educa e configura a personalidade de tódolos membros da comunidade. A esta resposta creadora chamámoslle cultura (...) Crear respostas, conservalas e transmitilas é un proceso que fai actuar o pasado no presente. Cada xeración nova recibe o pasado cultural do seu pobo e, simultaneamente, actúa sobre el modificándoo e arriquecéndoo coas súas propias achegas.

Transmisión cultural a través da escola

A escola como factor social é un medio transmisor de cultura: en moitas das actividades que se realizan de forma consciente e en toda a comunicación que se desenvolve hai unha experiencia cultural, onde os participantes son transmisores da cultura establecida en tanto que reproducen, traducen, profundan, alteran e amplían os elementos culturais existentes e herdados. A contorna, como vimos anteriormente, non pode reducirse á interacción inmediata, existe unha herdanza ineludible que convén estudar e coñecer. Se diciamos que a ensinanza na que participamos é unha das pezas que constrúen a nosa identidade temos que volver ao sistema de redes que introducimos previamente para comprender as dimensións coas que tratamos, onde a nosa identidade, personalidade, coñecemento, pensamento e modo de vivir son elementos interconectados coa cultura, educación, contorna, historia e experiencia, que á súa vez integran outros elementos máis tanxibles como as tradicións, política, economía, tecnoloxía ou espazo xeográfico. Dende a lingua, esa «máquina de adoutramento» tan cuestionada e politizada polas institucións, ata o ocio e actividades que os nenos desenvolven no recreo, tódalas actividades están cargadas de cultura, pasando por unha organización escolar e un sistema educativo que establece que características culturais deben prevalecer e cales carecen de importancia ou poden ser perigosas.

Podemos entender así que a cultura é un elemento de acción porque é representado polos individuos que a compoñen aínda que estes non sexan de todo conscientes da súa actividade. Estendendo o alcance cultural que posúe a educación atopámonos con que esta articula e reproduce certas bases, como as herdadas da escola tradicional ou a adaptación aos cambios sociais dende distintas perspectivas. Isto é, cando preguntamos aos nosos avós e avoas como era estudar na escola podemos

identificar algunhas similitudes e outras tantas diferencias, por exemplo nos elementos que compoñen unha aula e a súa distribución: a clase maxistral, os pupitres e cadeiras diríxense na mesma dirección, hai un encerado que é o soporte do mestre ou mestra, o uso dos libros de texto... Non obstante, a día de hoxe nas escolas públicas españolas non atopamos segregación por sexos, nin reprodución de simboloxía relixiosa ou política, hai unha certa adaptación tecnolóxica e revisión periódica dos libros de texto. Tamén as metodoloxías, o currículo, as materias, as esixencias ou o investimento son elementos variables nas prácticas educativas ao longo do tempo; cómpre dicir que todos eles veñen determinados polas leis educativas e que estas representan dalgún xeito as preocupacións ou sobre todo os intereses dos organizadores da sociedade. Pero, quen son estes organizadores? De que maneira representan os intereses da poboación? Tratan de satisfacer as carencias e necesidades da poboación no eido educativo? Cales son estas necesidades? Ata que punto a educación representa un dos piares da sociedade? Indagaremos máis adiante sobre estas cuestións cando acheguemos o pensamento crítico e a filosofía á educación. Polo momento sérvennos para entender o alcance que a escola ten como factor social na construción dunha cultura e como estas (educación e cultura) transfórmanse á par, retroaliméntanse, nútrense do mesmo zume elaborado e medran como unha familia.

O papel da linguaxe na cultura

A cultura e o seu impacto non só se poden reducir á representación das prácticas educativas e á formación da identidade, pois tódolos aspectos que participan na experiencia dunha sociedade constrúen complexos sistemas culturais como resultado da continua interacción. Podemos incluír neste sentido algúns exemplos como a *cultura da reflexión*, *cultura do traballo*, *cultura tecnolóxica*, *da desinformación*, *do consumo*... Todas estes segundos termos trala palabra cultura non son máis que aspectos e prácticas dunha sociedade que a caracterizan, de modo que poden darse varias «subculturas»⁴⁴ ao mesmo tempo mentres os termos descritivos non sexas contraditorios.

Estas características teñen unha razón de existencia e en moitos casos coñecidos representantes que se convierten en símbolos como construción cultural; neste sentido, entendemos a cultura como un proceso dinámico que identifica no tempo aos distintos grupos sociais e individuos, transmitido e estendido a través da comunicación e participación dos seus integrantes. Estes símbolos representan e constrúen a cultura co seu uso, tamén cambian e adquiren maior ou menor importancia nun

⁴⁴ Utilizamos o termo de «subcultura» entre comiñas polo feito de que non teñen por que representar un elemento menos destacable ou representativo dunha sociedade, e por tanto a característica de *sub* non vén dado por un menor impacto, senón porque atende a aspectos máis específicos. Así a cultura galega estaría formada por algúns tipos de subculturas ou subgrupos culturais, por exemplo unha cultura da migración, cultura da lírica ou cultura mariñeira.

grupo social conforme á necesidade e utilidade da súa expresión. É por iso que en determinadas épocas históricas como na Antiga Grecia existían certas actividades que partían da necesidade dos seus habitantes para dar resposta ás súas inquedanzas, tales como a lingua, a política, as ciencias ou a filosofía, e con motivo da expresión destes principios xurdían infinidade de símbolos sobre os que se apoiaban as vivencias, tales como os mitos, o parlamento, as academias ou a acrópole. Estas actividades e coñecementos convertéronse propiamente en símbolos daquela sociedade porque representaban o modo de vida da maioría dos seus habitantes e un desexo común como grupo social, un desexo de respostas e de sabedoría, chegando hoxe en día a propia Grecia a converterse nun símbolo histórico da cultura filosófica debido á gran influencia que tivo na historia occidental. A filosofía chegou a representar deste xeito un dos principais piares culturais, pois o modo de vivir dos grupos sociais estaba determinado pola incerteza e curiosidade como camiño cara o coñecemento, como construción dunha cultura científica e reflexiva, en busca de respostas. Kurylo (2013, p.5) di o seguinte en relación á construción cultural mediante símbolos:

Ao comunicar algúns símbolos en lugar de calquera outro símbolo potencial que unha persoa podería comunicar, a xente constrúe unha identidade cultural. Deste xeito, a cultura non é unha entidade preexistente representada na linguaxe, senón máis ben unha construción cultural creada a través da comunicación consistente e repetitiva de símbolos por parte das persoas sobre unha identidade grupal. Noutras palabras, a cultura pode crearse mediante símbolos. Esta é a función creativa da comunicación. Cando comemos certa comida, participamos en certas costumes, usamos certas expresións e linguaxes, e falando sobre certas culturas, a xente traballamos conxuntamente creando significados culturais. Ao tratar estes significados como reais, a xente constrúe a cultura mesma como real.

Nos últimos tempos atopamos un exacerbado uso político dos símbolos como forma de manipulación e construción social, empregados polas oligarquías e potencias mediáticas até inducir e atraer á maior cantidade de individuos cara unha burbulla de ilusións que poida sustentar unha xustificación dos seus intereses, convertendo aos seus seguidores en meras armas políticas e cabezas de turco, en engraxes da súa propaganda, chegando a crear neles imperiosas necesidades irracionais tras terxiversar símbolos e conceptos. Palabras como patria, liberdade, democracia ou felicidade hoxe en día adquiren significados afastados da súa esencia en tanto que son utilizadas por certos grupos sociais con finalidades totalmente distintas á pretendida na súa orixe. Estes ideais convértense en símbolos culturais en tanto que implican un gran impacto para a psicoloxía social condicionando e representando un modo de vivir e de pensar dentro das sociedades occidentais, impoñéndose como piares básicos e valores primordiais sen unha análise exhaustiva e lonxe da súa esencia, repetidas unha e outra vez por grupos e medios, utilizadas para criminalizar as loitas populares e xustificar a malversación ideolóxica en beneficio de potencias económi-

cas. O uso de bandeiras franquistas para defender o ideal dunha patria tiránica; o libre mercado para soste e manter as desigualdades baixo unha estrutura ilusoria; os supostos estados democráticos que constrúen unha bóveda de cristal para manter os mecanismos de control e represión lonxe da participación cidadá e do exercicio dos dereitos humanos; e a felicidade, ben de mercado imparabile que se aproveita das fraquezas emocionais e utilizado como inhibidor de criticismo.

Desenvolvemos brevemente este último concepto a modo representativo para ilustrar como todo símbolo pode ser manipulado, por moi difuso que poida ser e modificando incluso o noso comportamento e pensamento. Eva Illouz e Edgar Cabanas (2019) na súa obra *Happycracia* advirten que a felicidade converteuse hoxe nun produto de consumo, onde o discurso da felicidade xira en torno á frustración individual por non ser un capaz de chegar ao listón cada vez máis esixente para ser feliz, entendendo así que somos os responsables directos da nosa infelicidade e que ademais iso supón un problema vital para vivir en sociedade; a meta da felicidade ten que ser alcanzada por todos pero só establecida por algúns. Estes autores explican que unha proba deste cambio direccional no estudo da felicidade humana está na multitude de libros de autoaxuda que se publicaron nos últimos tempos e que nada máis lonxe da procura verdadeira e o estudo minucioso da felicidade, dan unhas pautas xeneralizadas de como solucionar esa infelicidade, estigmatizando toda procura filosófica e psicolóxica, envolvendo o concepto nun atractivo envoltorio de regalo que incita máis á experiencia individualista e á estima narcisista que a unha comprensión completa das súas implicacións. Moito dista esta nova visión da felicidade dos principios que Epicuro estudaba sobre o gozo e o pracer, procurando a raíz e baseados nas experiencias plenas do corpo e da mente ofrecidas mediante sensacións que precisan de criterios para discernir o verdadeiro do falso.

Estas ideas son hoxe símbolos do progreso occidental, difundidos incesantemente como un triunfo humano. Convertéronse en «símbolos como ideais», como a máis alta expresión dunha cultura, mais estes non son accesibles para a maioría de individuos que conformamos a sociedade, pois están imbuídos nun escuro disfrace que dificulta a súa comprensión e non representan a realidade social. Tan sequera sabemos exactamente como chegaron a representar as contradicións que citabamos antes, por quen, como e por que son falseados de tal xeito, pois un pobo que sexa consciente das regras do xogo e coñeza as súas implicacións, será un pobo máis poderoso. O que está claro é que o camiño cara esta comprensión esixe esforzo e supón transformar o pensamento baldeiro en pensamento crítico, establecer criterios e impulsar a curiosidade que levamos dentro, loitar contra a censura dos significados, a *cultura da desinformación*, a linguaxe perversa e os valores superficiais, porque un ser complexo como o ser humano, precisa entre outras cousas, a comprensión da súa complexidade. Zambrano (2008, p.73) tamén tentou destacar e identificar a decadencia cultural europea do século XX, vixente e, se cadra, acrecentada nos termos en que ela se basea, agora no noso século:

É que se simplificou o campo da nosa cultura occidental ao facela consistir nada máis que nas súas formas vencedoras no último período (...) E así hoxe faise necesario rescatar formas tan occidentais como calquera outra e que deberon ter unha significación profunda (...) E esta significación non pode consistir noutra cousa que nalgunha operación necesaria ao espírito humano, ao menos dentro dunha cultura (...) Na restauración do home que se fai necesaria, non poderán ter a exclusividade estas formas triunfadoras, senón que terán que vir na súa axuda outras máis humildes, menos ambiciosas en canto ao descubrimento dialéctico, por portadoras dalgunha acción específica e necesaria.

O pensamento como elemento cultural

O baleiro aprópiase das vidas, paradoxicamente cantos máis elementos temos para enchela; iso supón converter en nimiedade ou vacuidade eses elementos ao mesmo tempo que sufrimos unha falta de espiritualidade do ser humano. Por exemplo a falsa *cultura do esforzo*, traducida en meritocracia, competición, xerarquización, impersonalidade ou irreflexibilidade, conclúe nun escravismo non consciente. Inconsciencia que, motivada por esa alma baleirada, non-creadora, non espiritual, *negadora* da intimidade do ser, constitúe a falta de *criticidade* que supón aceptar un sistema de traballo-produción que nos reduce a autómatas. Unha manifestación clara vese na realidade laboral establecida⁴⁵ nestes tempos, na cal existe unha división ou xerarquización baseada nas capacidades técnico-especializadas que permitan elaborar produto consumible e comerciable. A división⁴⁶ establécese dende unha xente con status (dominadores) convertidos nos creadores/posuidores (pois hoxe en día significan case o mesmo) dos coñecementos puros e técnicos e controladores dos contidos sobre os que se traballa; e outra parte sen status, que participa sen conciencia na formación e explotación técnica sen achala dende a súa profundidade, complexidade e capacidade. Esta parte sen status (dominados) é establecida como pobo –colectivo desprestixiado e arrebatado da súa conciencia e convicción (máis fondamente da súa cultura)–, ao que lle extraeron a súa capacidade creadora e ao

45 Habería moitos puntos para estender a nosa crítica a todo o sistema de traballo contemporáneo, baseado na falta de pensamento crítico e nesa vacuidade do espírito. Por iso tan só expresaremos o punto de conexión entre a tan aclamada cultura do esforzo e o escravismo produtivo ao que nos condena: algunhas das súas manifestacións son a xerarquización técnica, a falsa ilusión de decisión, as grandes diferenzas entre patróns e traballadores ou a falta de conciencia de clase.

46 Falar dunha división baseada no status e no poder é basicamente confirmar a continuación da existencia da loita de clases da que falaban Marx e Engels. Esta división ou desigualdade sempre existiu ao longo da historia en diferentes formatos: amo-escravo, patrón-campesino, rei-pobo, etc. Nesta parte do ensaio tan só explicamos que no eido laboral, por moita ilusión de igualdade ou superación que poidamos chegar a ter, tan só se trata dunha máscara que envolve un mundo de precariedade, abuso, sufrimento, esixencia, control e intimidación (algunhas formas de dominación) para a maioría traballadora a coste de enriquecemento, luxos, corrupción e explotación de recursos (consecuencias da desigualdade) dos donos, patróns e elites económicas. O proceso sobre o que se perpetúa esta relación é agora moito máis complexo, polo que resulta aínda máis inaccesible para o traballador tomar conciencia da súa situación.

mesmo tempo desposuíron de todo coñecemento, é dicir do seu propio pensamento. Adquiriron coñecemento técnico, pero non son posuidores do mesmo nin tan seque-
 112 ra do seu resultado: saben executar sobre os formatos técnico-tecnolóxicos, pero non darlle significado, nin entenden a profundidade deses coñecementos, vólvense entón autómatas especializados que non coñecen as motivación do seu facer.

Imprégñase entón ao pobo dunha falsa ilusión de ascender e promocionar sen ter en conta o seu punto de partida, sen mostrar a realidade da súa orixe persoal, social e cultural. Todo iso nun sistema desbordado pola produción, onde os dominados son forzados –co tempo a través de métodos máis sofisticados– a *autocastigarse* mediante a ilusión, a sentirse enganados pero non saber por quen, a amar e aferrarse ás súas cadeas, e ser obxecto de conquista do opresor, dominador da creación cultural imperante que nos arrebatara a liberdade e nos desampara fronte ás loitas do mundo.

Volvendo ao eido educativo, a cuestión non radica en eliminar ou marxinar da ensinanza o desenvolvemento e aplicación das ferramentas científico-tecnolóxicas, se non de darlle o significado e lugar que corresponde. Para Freire (2012, p.162), «a formación técnico-científica non é antagónica coa formación humanista dos homes, dende o momento en que a ciencia e a tecnoloxía, na sociedade revolucionaria, deben estar ao servizo da liberación permanente, da humanización do home». Estamos vivindo nas últimas décadas unha revolución tecnolóxica a unha velocidade e dimensións inabarcables, onde o home transfórmase en obxecto dominado por aqueles que teñen acceso a dita tecnoloxía. Esta convértese así en arma e non en ferramenta, pois non estamos permitindo o nacemento dunha educación filosófica que abrangue todo o complexo científico e cuestione a súa posición con respecto ao devir humano. As persoas «de a pé» non somos capaces de chegar á comprensión deste complexo e, por tanto, quedámonos nun entendemento mecanicista das súas potencialidades, executores errantes das nosas cadeas, á sombra do coñecemento, proxección da figura real que fóra do noso alcance e percepción se realiza. Se estamos sendo dalgún xeito protagonistas desta revolución científico-tecnolóxica, que non sexa como espectadores atafegados pola envolvente maxia da realidade mitificada, que sexa de xeito participativo e revolucionario, de forma igualitaria e responsable, cun coñecemento crítico-activo de tal evolución. Sen estas características a revolución científico-tecnolóxica xamais será unha «revolución cultural»⁴⁷ no sentido máis puro da palabra, porque non será participativa entre os suxeitos nin desvelará a potencialidade real das sociedades contemporáneas, se non que acrecentará a «expansión» e «asentamento» da desigualdade cultural e social, funcionando como medio destrutivo e manipulador.

47 Por facilitar a comprensión, acollemos moi brevemente a concepción de revolución cultural que tiña Paulo Freire (2012, pp.161,162): «Tal como a entendemos, a “revolución cultural” é o esforzo máximo de concienciación que é posible desenvolver a través do poder revolucionario, procurando chegar a todos, sen importar as tarefas específicas que este teña que cumprir».

Consecuentemente entendemos que existen outros ámbitos que deben ter igual ou maior importancia se queremos erixir unha humanidade capaz de liberarse mediante a comprensión crítica da realidade. Desprestixiar a educación interior sería un erro enorme nos pasos que damos e nas pegadas que deixaremos. García-Sabell (1996, p.80) roga con rabia outro un cambio de dirección, pois acaso «todo este feixe de facilidades, toda esta mancha de potenciacións, ¿teñen algo que ver coa vida oculta do suxeito, isto é, cos seus problemas íntimos? Por ventura, ¿van resolverse a base das conquistas científico-naturais?». É así que a alma precisa forza, precisa de entendemento, de convicción e de procura, é dicir, precisa tempo para formarse e configurarse, implicación por parte dos suxeitos, comunicarse continuamente entre o interior e o exterior para poder implicarse, dende a realidade íntima, en tódolos procesos da realidade inmediata, como é este do sistema produtivo do que falamos:

Forzoso é aceptar que ao mirar a este último período atopámolo cheo de ciencia e coñecemento puro. E de coñecemento aplicado a técnicas, á fabricación de instrumentos. Pero pobre, inmensamente pobre, de tódalas formas máis activas, actuantes, do coñecemento. E entendemos por activas as que nacen no anhelos de penetrar o corazón humano, as que se encargan de difundir as ideas fundamentais para facelas servir como motivos de conduta na vida diaria do home vulgar que non é, nin pretende ser, filósofo, nin sabio. (...). Con elo entramos no máis lamentable da cultura moderna. E na súa falta de transformación do coñecemento puro en coñecemento activo que alimente a vida do home que o necesita. A vida necesita do pensamento, de conviccións claras, de «saber a que aterse», segundo Ortega. E resulta que o esplendor dos sistemas coincidiu coa pobreza das conviccións. Mentres a vida se enchía de instrumentos técnicos, de *cachivaches* de todas clases, a alma e o corazón quedan baleiros, e as horas ao ser liberadoras do traballo opresor, transcorren aínda máis oprimidas, porque están suxeitas á terrible opresión do baleiro dun tempo morto. A quietude facíase imposible. (Zambrano, 2008, p.74)

Cal é o papel da educación na cultura dun pobo?

Deberíamos comezar a pensar, dende o punto de vista educativo, cal é a formación que queremos; a partir dese diálogo entre educador e educando. Se realmente a nosa intervención no mundo debe consolidarse a partir da eterna premisa de produción e xestión sen dirección humanista e sobre todo sen *praxis* (reflexión-acción). Nun sistema onde os tempos son inmanexables, a liberdade de pensamento inaccesible, a xustiza desigual, o emprego un muro inmenso, a cultura un espazo inhabitable para os oprimidos e moeda de cambio para os opresores, os praceres consumo fugaz e constante e a vida, a fin de contas, un trámite de supervivencia edulcorada cara a morte, como chegamos até aquí e que queremos facer das nosas vidas? Cal é realmente o noso lugar na realidade histórica, a razón que nos move a existir como

o estamos facendo? Parece que sen cuestións tan básicas –e moitas máis que quedan polo camiño– non podemos nin empezar a reflexionar sobre o sistema ao que estamos escravizados e, por tanto, nunca teremos a vontade de cambiar. É preciso conectar os motores da ensinanza e formularnos cal é o ser humano que queremos descubrir e formar a través da educación, se é mellor formarnos como autómatas ou como persoas. Isto se traduce en cuestionar os modelos educativos que se están implementando, achar os verdadeiros motivos de por que a «formación do espírito empresarial» ten máis peso lectivo (e, con iso, importancia) que a formación en valores éticos e cívicos ou por que a filosofía está desaparecendo dos currículos ao carecer de utilidade, condenándonos así a unha eterna xustificación da súa importancia e adaptala ás esixencias do sistema económico imperante. Basear unha educación na «utilidade» (sobre todo cando esta se refire á capacidade de produción e consumo dunha sociedade) sen cuestionala equivale a educarnos en escravismo.

Neste apartado dedicado á cultura, cómpre non esquecermos da historia e da arte como expresión cultural no tempo, incluíndo na segunda non só as representacións plásticas senón tódalas expresións literarias, musicais, teatrais, arquitectónicas e cinematográficas. Este é o legado que nos queda, pois como xa adiantabamos, a cultura deixa un rastro identificador de xeración en xeración, unha reprodución das vivencias e da experiencia dos nosos antepasados, un significado máis para entender as loitas do presente, os sentimentos que nos abordan, a realidade que nos cobre e o mundo que habitamos. A cultura é unha arma transformadora tan poderosa para o ser humano como a natureza, é a creación do ser no medio que pisa. A historia é a pel que cobre os tecidos, ósos e músculos, chea de detalles e particularidades, formas de entendela e observala, o principio da dor e por tanto o principio da verdade, é o contacto coa realidade. A arte son os sentidos na súa maxestosa actuación, a captación íntima dos estímulos e a capacidade de extraer máis vida dos mesmos, a máxima expresión da cultura na fonda realidade, nese escuro recuncho tan humano que se eleva á acrópole e se enche de luz. Tanto a historia como a arte representan a temporalidade da cultura, o nexos entre o pasado e o presente, a comprensión última da realidade do ser; por iso que someter a educación ao exercicio crítico da experiencia supón unha implicación fonda nestes dous conceptos, o desexo de comprensión da identidade que posuímos e o progreso sensible cara a racionalidade. É un terrible erro crer que son alleas ao pensamento complexo, pois xa só pola súa implicación na representación profesional das experiencias humanas, supoñen a capacidade para desenvolver a máis alta complexidade da capacidade do pensamento. É por iso que son sometidas a altos niveis de censura e terxiversación, de uso partidario e propagandístico, de manipulación.

Os seres humanos medramos sobre o medio como seres progresivos que tenden cara a plenitude. É por iso que a experiencia non actúa só como unha ponte abstracta entre a contorna e o eu, entre o pasado e o presente, senón que o pensamento

-que esixe cada un dos desafíos que nos atopamos- é o mecanismo tanxible que conecta esa experiencia coa realidade, que produce unha sabedoría e, sobre todo, é a demostración da existencia do crecemento e da capacidade para mellorar esa experiencia, así como conectala con experiencias posteriores.

Parte II – MÉTHODOS

IV Ethos

117

*A man dereita á dereita do corpo,
a man esquerda á esquerda.
En plenas facultades,
teño a cabeza no centro do mundo
e voulle cambiando os argumentos
ós meus soños escasos e prudentes.
-Lois Pereiro-*

4.1 A mirada e o bo pensamento

Varios autores, entre eles Lipman, Valenzuela ou Sáiz falan do «bo pensamento» como unha meta educativa a alcanzar, como a mellora do procesamento da información e a capacidade de elaborar xuízos de calidade. Pero entón, como sería un bo pensador? Que calidades tería? Como o distinguiríamos dun mal pensador? Como chegou a ser un bo pensador? Como se enfrenta esta persoa ás situación coas que se atopa na súa vida? É posible que ao pensar nestas cuestións sexamos capaces de imaxinar ou atopar un exemplo entre os nosos coñecidos, é posible que pensemos nunha conversa, nunha clase, nunha entrevista, nun libro ou nun filme, que esta persoa estea preto e que identifiquemos os momentos en que manifestou a súa destreza no pensamento, quizais saiba reflexionar con claridade, resolver problemas complexos, discernir a verdade da falsidade, falar con criterio, escribir de xeito transcendente, analizar as situacións con perspectiva, explicar de xeito comprensible e axeitado, interpretar o significado dos símbolos, elaborar certos xuízos de valor, analizar os resultados dunha situación rematada, avaliar distintas opcións ou ser autocrítico cos seus pensamentos e accións. Probablemente se identificamos estas

características nunha persoa –non sendo as únicas–, esteamos identificando a un bo pensador, a un bo camiñante. Hai que entender que esta calidade non está limitada nin é permanente, que pode identificarse con facilidade ou permanecer oculta, e que ser bo pensador implica unha experiencia chea de esforzo e aprendizaxe. Por que non debería entón ocuparse a educación de formar bos pensadores?

Achegando os bos pensadores aos grandes pensadores descubrimos como se abren as portas, as pegadas que aínda perduran no camiño, as ganas de vivir, que non son outra cousa que ser conscientes do poder que se agocha na mirada. Mirar máis aló implica unha motivación, querer coñecer o que se atopa tralos xuncos e desprezar o horizonte, o desexo de tocar as cores e achar tódolos matices que non se revelan na superficie. O bo pensador está cheo de curiosidade pero tamén cheo de medos, porque a aparencia cobre todo dun cheiro agradable e insidioso do que custa desprenderse; esa imaxe recende ao redor de nós sen deixar lugar a outras formas de vida, a outras árbores e outras flores, ocultando o fondo e as formas, a orixe desa infinidade que se pode mostrar ante nós cando somos capaces de abrir un chisco máis as pálpebras. Se existe un medo ao descoñecido está relacionado coa evasión da dor e ten como consecuencia as distintas formas de conformismo. Non chega con deixar correr a airexa agradable en verán, porque cando esquecemos que antes houbo inverno, esa airexa será mingua e fráxil, o noso corpo tan só estará experimentando unha ínfima parte do que ocorre ao respirar. Pensar é respirar enteiramente, encher os pulmóns como querendo apertar o mar, amar a brisa e mais a treboada, soste o corpo baixo o mundo, ir soltando cada unha das partículas tras saborear o cheiro vizoso do aire. Tamén pensar é deixarse levar e deixarse caer, tocar e traspasar os muros que nos rodean, axitar o corazón tralas preguntas e dalgún xeito, seguir sempre na procura.

Se o pensar recae na mirada e nas múltiples formas de contemplar o mundo, pensar con rigorosidade esixe tempo e dedicación, esixe unha vontade que nos tempos da présa é difícil de coidar e querer, unha paciencia que a presión mundana fai inaccesible e unha motivación cara o coñecemento que o fume disipa entre a ferverza de información e ocio que apenas podemos analizar. Pensar ben non se atopa lonxe do gozo, se non máis ben que utiliza o camiño da multiplicidade cognitiva na súa procura da plenitude humana, diríxese cara tódolos espazos que o circundan, atravesando así un abano amplo de emocións e de circunstancias que o alimentan. Cando indagamos sobre o que hai detrás das conversas que mantemos, das experiencias que vivimos, da información que nos invade ou ao redor da natureza que nos envolve, atravesamos un campo de sensacións que se conforman como reacción ao pensamento.

É por iso que dalgún xeito poderíamos dicir que o pensar vai a contracorrente: cando se relaciona un pensador con alguén que non goza da vida ou que está amargado ou con alguén que pon en perigo a atmosfera de tranquilidade e estabilidade social

dun grupo ao cuestionar certos estados da sociedade. O pensador pon en risco a seguridade dun sistema impersoal que se nutre das aparencias ben tecidas para poder sustentar os privilexios das clases altas: a atención debe centrarse noutros eidos para alcanzar a felicidade –renunciando á plenitude do ser– sen pensar: vivir a espontaneidade sen pensar nos achegará ao pracer, que nos guste o traballo que facemos realizáranos como persoas, seguir os patróns de beleza e sacrificarnos por construílos sen cuestionalos fará que destaquemos, alimentarnos das migallas modernas que «por casualidade» nos atopamos no camiño fará sentirnos especiais e estar ao día da información que se nos ofrece mastigada nos achegará ao coñecemento da realidade que nos rodea. Lonxe queda de novo a concepción de Epicuro sobre o pracer e o gozo como «marcas do noso benestar que implican, ao mesmo tempo, un *benser*. E este *benser* é un elemento de equilibrio e liberdade ante un mesmo» (Lledó, 2020, p.37). O epicureísmo realmente rexeita a idea de posesión e acumulación de riqueza, a ideoloxía do ter e consumir sen comprender, e insiste na necesidade de construír o ser.

Cuestionar todos estes estándares e correntes, estudalos, querer coñecer o seu funcionamento, buscar as relacións entre o modo de vida dunha sociedade e as motivación que a empurran ou seguir unha dirección que teña en conta un alto número de criterios para formular preguntas é, canda menos, raro. Esta «rareza» non só é un espazo de incerteza e inseguridade, senón que provoca unha afiada sensación de illamento. Resaltamos as palabra de Gregorio Luri no seu texto *Pensar es raro* (recollido en Goñi, 2017, p.36):

Da mesma maneira que o coñecemento relevante é valioso porque é raro, o feito de pararse a pensar non deixa de ser unha excentricidade. Pensar con rigor é tamén algo moi raro: custa moito, pero achéganos aos deuses. Poderíamos dicir, incluso, que pensar nos diviniza. (...) mentres pensamos nos achegamos ás nosas posibilidades máis altas. Por iso, a diferenza das ocorrencias e as opinións, que están ao alcance de todos, é tan raro ter pensamentos propios. (...). Para pensar ben hai que dominar a linguaxe, ser metódico e –isto é o máis difícil de todo– estar disposto a recomenzar se non se chega a ningún sitio, aínda que para iso haxa que poñer en cuestión as certezaas que considerabamos máis propias.

Ás veces, erroneamente, relacionamos ao bo pensador con alguén que ten estudos e, inconscientemente, afastámolo do vivir mundano, pero nada máis lonxe da realidade. Esta idea de bo pensador como persoa formada está condicionada polas expectativas creadas para resignarse ás oportunidades que se nos ofrecen e para eludir as circunstancias sociais que inflúen na nosa actividade vital. Por iso, non só queremos poñer en valor a necesidade de cuestionar a realidade en que vivimos como un saber filosófico e un exemplo do bo pensar, senón máis ben resaltar a amplitude do mesmo: o rigor científico con que avanza a sociedade, as experiencias persoais ou o tempo de lecer están vencellados intimamente, son actividades que

precisan dunha esixencia cognitiva para chegar ás súas capacidades máis plenas e as cales se estenden transversalmente sempre que teñamos unha ventá aberta pola cal poida correr un pouco de brisa. O pensar implica a responsabilidade de coñecer e *re-coñecerse*, implica camiñar e quedarse parado ou volver nos propios pasos, mirar atrás, adiante e en tódolos planos que sexan accesibles, buscar sen repouso a chave que nos abra a maior cantidade de portas posibles e descansar no gozo de ir descubrindo novas vistas que se convertan na razón para asomarse ao bordo da ventá.

4.2 Os sentidos e o contexto do pensamento

Que ocorre con toda a información que recibimos? Por que se nos dan tan ben os problemas matemáticos pero cústanos entender un texto político? Por que se nos da tan ben o baile pero bloqueámonos ao tentar pintar sobre un lenzo? Cal é a diferenza entre construír un plano arquitectónico e un plano cartográfico? Como é que a poesía poida resultar tan complicada de entender e unha entrevista poida ser máis sinxela? E como é posible que teñamos que utilizar as mesmas ferramentas cognitivas para resolver un problema de física que para deseñar un horto e que sexa o máis produtivo posible?

No pensamento existen diferentes habilidades que se manifestan dependendo do tipo de experiencia á que esteamos suxeitos. Iso explica que, ante un problema matemático que esixa operacións básicas de cálculo, empreguemos habilidades distintas ás que empregamos para facer unha crítica ás correntes artísticas contemporáneas, aínda que ambas actividades estean suxeitas a un tipo de pensamento común ou posúan elementos comúns no procesamento da información. Tamén adquire un papel moi relevante o contexto e a definición do problema, pois primeiramente o contexto dá-nos unha cantidade de información implícita de forma que o noso pensamento pode así centrarse ou enfocarse máis especificamente nunha dirección; entender o contexto é fundamental na transición dos procesos cognitivos á acción. Cando estamos nun exame, entendemos que hai diversos factores que poden influírnos, máis alá de se estudamos ou non; como a finalidade do exame, a metodoloxía do docente, ou o ruído na aula durante o propio exame. Todas estas circunstancias transmiten unha información –de xeito implícito, pois neste caso o mestre ou mestra non nos di directamente nada disto e probablemente a maioría desta información a transmita de forma inconsciente– crucial para resolver o problema ante o que estamos.

Esta especie de sensibilidade cara o contexto é un procesamento da información paralelo ás habilidades que utilizamos para procesar a información obtida directamente, pois diríxese na mesma dirección, pero nun segundo plano. Isto axudaranos tamén a comprender os complexos na súa totalidade, as relacións de significado que se descubren entre a linguaxe explícita e a implícita, como unha revelación de segredos tralos trucos de maxia. Por outra banda, a definición do problema ou situa-

ción consiste en conectar toda a información dada sobre o elemento de estudo ou actividade que desenvolvamos. Consiste en procurar tódolos puntos que nos leven a interpretar de forma máis íntegra un suposto, como unha especie de cuestionario ou entrevista: buscar a orixe do estímulo, establecer as causas e as consecuencias no proceso, a influencia de cada punto no seguinte, comprender tódalas partes das que consta a referencia, problema ou situación, de onde vén e cara onde se dirixe. Polo tanto, podemos determinar que o pensamento existe dentro dun contexto, depende dunha construción persoal e está composto por diferentes elementos como as habilidades, que interveñen suxeitas tanto ao tipo de información como ao contexto e á experiencia. Sánchez (2002, p.7) recolle a idea de Simon (1979, 1985) que considera que:

o pensamento maniféstase patente nun amplo dominio de tarefas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir regras, definir conceptos e percibir e recoñecer estímulos, comprender, etcétera. O autor (...) caracteriza o pensamento como un proceso de busca selectiva seriada a través dun amplo espazo de alternativas, guiado por mecanismos motivacionais que operan a través dunha adaptación dinámica dos niveis de aspiración.

4.3. A pel e as habilidades do pensamento

Esta explicación sérvenos para entender tres cousas: por unha parte, a dificultade para clasificar tódalas destrezas do pensamento; por conseguinte, a necesidade de categorizalas segundo as tarefas que levamos a cabo; e por último, a necesidade de establecer distintos tipos de pensamento e, en consecuencia, distintos niveis de aprendizaxe. Cando, a maiores da capacidade, temos a motivación suficiente, podemos enfrontarnos a supostos complexos, activando deste xeito maior número e de forma máis esixente as distintas habilidade de pensamento complexo. Isto vémosto nos exemplos que desenvolvemos ao principio sobre o camiñante ou incluso a persoa que cortaba a cebola, pero é aínda máis visual a tarefa da lectura crítica. Se entendemos que a lectura é soamente recitar as letras de forma ligada extraendo unha idea xeral do texto recitado, estamos obviando a maioría dos segredos que supón unha lectura.

É importantísimo a nivel educativo entender isto, porque cando o alumnado carece dunha visión profunda da lectura e o profesorado non é capaz de transmitir esta idea, o conxunto de persoas que formamos será carente dun desenvolvemento crítico e permanecerá alleo ao interese e gozo que produce a comprensión das lecturas, a conexión cos seus complexos labirintos, a identificación cos tempos e espazos das historias, a adquisición de significados complexos e a sensación que produce o mergullo nos mundos invisibles aos que nos enfrontamos. Unha lectura crítica supón ir máis aló da unión de varios termos para extraer un significado, supón entender que cada termo ten un significado propio e que posúe a capacidade de unión a outros, de

que existe un contexto ao redor do lector, outro ao redor do escritor e outro ao redor do tempo en que se sitúan, que os conecta a ambos, que existe unha intencionalidade na forma en que se escribe, no lugar en que está impreso, unhas aspiracións e fins que son o combustible invisible do motor da lectura e que a conexión que se produce entre o lector ou escritor co texto en cuestión esixe unha implicación, unha experiencia, unha capacidade de desligarse dun mesmo para *mimetizarse* co entorno creado. Unha lectura crítica esixe un esforzo maior e un uso das habilidades de pensamento complexo, pero ao mesmo tempo abre unha porta cara o mundo interior de cada persoa e entrega ao lector as ferramentas necesarias para comprender e reflexionar sobre a realidade.

Debemos tamén mencionar que existen o que Lipman clasificaba como «megahabilidades» tales como a lectura, a escritura, o cálculo, a fala e a escoita. Estas habilidades serven de semente para a maduración cognitiva da persoa pois cónfórmanse como habilidades fundamentais para o desenvolvemento das outras, pois sen elas as habilidades de razoamento quedarían impedidas. A partir destas danse as que serían habilidades de razoamento básico: presunción, suposición, comparación, inferencia, xuízo, dedución e indución, clasificación, descrición, definición e explicación⁴⁸. Como xa adiantabamos, estas habilidades pódense mellorar e traballar mediante a súa aprendizaxe e práctica, expoñéndonos a situacións que requiran a súa manifestación. Como docentes é moi importante ter isto en conta, pois se non somos capaces de axudar ao desenvolvemento pleno destas habilidades no alumnado, será un esforzo baldío procurar o desenvolvemento de habilidades de pensamento complexo; por iso teremos que saber identificar, analizar e avaliar en que punto de aprendizaxe se atopa cada neno e nena, saber reverter os posibles erros na completa adquisición das destrezas e saber como intervir segundo os contidos, propósitos e capacidades de cada disciplina. Ás veces dá a sensación de que nos centramos tanto nas múltiples competencias que o currículo propón e esixe, que eludimos a importancia que teñen certos períodos de reflexión e análise sobre a adquisición de destrezas, as carencias dos procesos de ensinanza e da «aprendizaxe invisible» que non son outra cousa que todos aqueles coñecementos e experiencias que suceden na escola e marcan de por vida ao alumnado.

Jorge Valenzuela (2008, p.1) di que a aprendizaxe profunda depende dun nivel de comprensión máis elaborado e do procesamento máis complexo dos contidos:

Aprender profundamente implica comprender de maneira profunda. Isto supón,

48 Non existe unha clasificación única que recolla as habilidades ou destrezas do razoamento, pois depende dos autores que as estuden, mais todas seguen unha liña concreta baseada en criterios como a profundización, a internalización ou o rigor investigativo. Un exemplo son as recollidas por Marzano e o seu equipo: comparación, clasificación, indución, dedución, análise de erros, elaboración de fundamentos, abstracción, análise de diferentes perspectivas. (Marzano et al., citado en Lipman 1997). Máis adiante definiremos as que recolle Facione para introducir o pensamento crítico.

por unha parte, o establecemento de relacións significativas entre os coñecementos previos e a información que debe chegar a constituírse en coñecemento, a través das dinámicas de profundidade e de extensión. A dinámica de profundidade do contido ten que ver co establecemento de relacións de dito coñecemento con outros máis específicos da mesma disciplina. Polo anterior, faise necesario relevar a dinámica extensiva, é dicir, o proceso de vinculación deste saber disciplinario con outras disciplinas.

A continuación relaciona isto coas habilidades de pensamento, de xeito que «en contexto escolar e buscando unha aprendizaxe profunda dos contidos do currículo, parécenos que as habilidades de pensamento ou destrezas intelectuais pertinentes, son aquelas vinculadas coa *profundización* e refinamento do coñecemento» (2008, p.4). Así, a profundización no coñecemento vai inevitablemente da man das habilidades de razoamento e para chegar á plenitude da aprendizaxe son estas as que deben rexer a construción de significados, organización e almacenamento da información. Cómpre engadir que estas habilidades xa se manifestan dende meniños, pero como explicabamos anteriormente, estas evolucionan nunha tendencia cara a complexidade a medida que as traballamos con coñecemento e experimentamos vivencias significativas.

Concluímós a partir destas reflexións que o pensamento e, por tanto, a manifestación e adquisición destas destrezas, dependerán tanto do contexto en que se desenvolven, como da esixencia da situación en que esteamos envoltos, da experiencia e aprendizaxe que teñamos e da nosa disposición para enfrontarnos a ela. Recae no noso traballo un especial interese a procura de disciplinas e métodos que nos permitan desenvolver estas habilidades á hora de adquirir coñecementos e procesar os contidos, traballando así nun nivel profundo de aprendizaxe⁴⁹, isto é, utilizando as ferramentas dadas no ámbito educativo para dirixir as nosas capacidades cara o «bo pensar».

4.4. Os órganos e os tipos de pensamento

Volvendo á idea principal de que o pensamento se manifesta nun amplo dominio de tarefas, deducimos que podemos someternos a distintos niveis de pensamento do mesmo xeito que existen distintos tipos: unha das súas características é a diversificación, é dicir, existen variantes do pensamento segundo como se tramite e se incorpore a información obtida e como utilizemos as habilidades para o procesamento desa información (que dependerán sempre do tipo de situación á que

49 Neste apartado describimos principalmente como se dispoñen as habilidades de pensamento, a necesidade de vincularlas a un contexto para entender a súa acción e achegámonos ao valor da aprendizaxe profunda como camiño manifesto das habilidades de razoamento. Estes termos adquiren vital importancia para vencellar o pensamento crítico coa acción filosófica dentro do contexto educativo como veremos máis adiante.

esteamos sometidos)⁵⁰. A continuación expoñemos catro tipos de pensamento que nos serven como faro para entender a capacidade humana na construción do coñecemento e como se desenvolve a acción do pensamento como parte do noso devir. Estes exemplos están baseados nas teorías de Dewey, Fromm e Lipman⁵¹ respectivamente, tratando así de achegarnos a un punto final que nos permita establecer unha base investigadora de referencia para logo enlazar o pensamento crítico como necesidade educativa e motor filosófico.

Pensamento reflexivo – John Dewey

En todo momento o noso cerebro está procesando información; tamén mentres durmimos, pensamos. Ás veces estamos sentados nun xardín mirando cos ollos desenfocados algún punto da dirección da nosa mirada, cando nos preguntan en que estamos pensando, e aí, nese preciso momento, comeza a nosa ruta, o trazo e as formas, a dirección do pincel, é dicir, a ordenación consecutiva do noso pensamento, principio da reflexión. A acción de pensar pode resultar caótica e sen ningún fin, pois sucede continuamente e depende tanto da nosa disposición como do momento que experimentemos, mais se somos capaces de regular o proceso de forma que cada termo se converta en significativo do anterior e do seguinte, estaremos executando un pensamento reflexivo. Isto revélanos a natureza do *principio de continuidade da experiencia* que mencionabamos anteriormente, entendendo que nace da idea que Dewey elabora do pensamento reflexivo; anteriormente referíámonos a ese diálogo da experiencia para comprender a experiencia ulterior e ser o comezo do seu nacemento, esa man amiga última e primeira de cada vivencia. Este diálogo convértese agora en chave de cuestións e está impulsado pola dúbida e o anhelo de certeza, por esa maxia de fiar os tecidos da realidade que vivimos, de achar as pontes que se agochan baixo as impresións dos sentidos e debuxar as pegadas cun paso lene e guiado polo vieiro percorrido. Dewey (1998, s.p.) describe este camiño como:

50 Lipman et al. (1992, p.85) subscriben a John U. Michaelis no seu traballo *Social Studies for Children* para presentar catro tipos de pensamento: pensamento creativo, pensamento crítico, toma de decisións e resolución e investigación de problemas. Estes –continúa– interactúan co coñecemento base que se xera dende outras habilidades como: a memoria, a interpretación, a comparación, a recollida de información e a clasificación. Ademais do exposto, isto sérvenos para entender que traballar o pensamento supón algo máis que despreñar un abano de actividades que manexen distintas destrezas, que é preciso examinar as habilidades cognitivas necesarias que poidan incorrer no desenvolvemento de dito pensamento e posteriormente estudar como cada actividade ou método pode facilitar a ensinanza e adquisición das mesmas. Do mesmo xeito, entendemos que o exercicio das habilidades máis complexas ha de facerse de forma progresiva e organizada, asentando ese coñecemento base e as *megahabilidades*, ata adquirir un dominio que nos permite seguir avanzando cara a complexidade.

51 No respecto ao punto 4.4.4., trátase da concreción do Pensamento complexo ou de orde superior nas vertentes presentadas por Lipman: pensamento crítico e pensamento creativo. Así mesmo, facemos alusión a outros autores que conceptualizaron o pensamento crítico.

Os fragmentos sucesivos dun pensamento reflexivo xorden uns doutros e apóianse mutuamente; non aparecen e desaparecen subitamente nunha masa confusa e alborotada. Cada fase é un paso de algo cara algo. En linguaxe técnica, é un termo do pensamento. Cada termo deixa un residuo que é utilizado no termo seguinte. A corrente ou fluxo convértese nun tren ou cadea. En todo pensamento reflexivo hai unidades definidas ligadas entre si, de modo que acaba producíndose un movemento sostido e dirixido cara un fin común.

Serrano (2005, p.155) nunha recensión sobre o mesmo libro, introduce que «o pensamento reflexivo pertence ao home da rúa e ao científico». Esta idea tan aparentemente corrente, é unha das grandes marabillas do bo pensamento, a súa universalidade. Está claro que non todas as persoas posúen as mesmas capacidades de pensamento ou a mesma disposición, mais o perfil de bo pensador que debuxabamos antes non se corresponde unicamente coas actividades da xente recoñecida a nivel técnico, como pode ser un avogado, un investigador, un cineasta ou un enxeñeiro. O pensamento reflexivo atópase tanto no xardineiro que pinta os xardíns de recendo primaveral e coida das engurras dos pétalos en inverno, como no bailarín que traza un magnífico arco coa súa perna dereita e tras collela con ámbalas mans, xira sobre o seu eixe de gravidade como formando unha figura escultórica perfecta. O pensamento reflexivo tamén está na dor que acompaña cada bágoa, nesa tebra que todo o funde, xusto ao fondo, nesa luz que nos descobre, que nos permite xestionar as emocións, entender a vida da choiva salgada que anega a nosa faciana, dende o seu nacemento ao seu cesar. O pensamento reflexivo non é adulto aínda que madure, tamén está nas crianzas, cando cuestionan a realidade que lles rodea, cando levantan a man porque non comprenden algo, cando non lles cadra unha explicación e piden respostas, cando contan unha experiencia e analizan os sucesos.

En resumo, o pensamento reflexivo é «o tipo de pensamento que permite darlle voltas a un tema na cabeza e tomalo en serio con todas as súas consecuencias» (Dewey citado en Serrano, 2005). Ese percorrido secuencial que é o pensamento reflexivo, a súa capacidade, éche tan humana como o respirar, e por iso está presente en cada conversa, escrito, actividade e experiencia, e é por iso que a reflexión é un valor supremo na formación das persoas, implica ser consecuente cun mesmo e achegarse, mediante a responsabilidade, á participación libre das persoas en sociedade.

Pensamento xenuíno – Erich Fromm

Seguindo a liña presentada sobre o pensamento reflexivo que retrata Dewey, atopámonos co pensamento xenuíno de Erich Fromm, en cuxa obra *El miedo a la libertad* (2018), entre moitísimos outros conceptos que trata a psicoloxía social, indaga sobre a «conformidade automática», un mecanismo que utilizamos para erradicar o medo consciente á soidade e á impotencia, pagando como prezo a perda da personalidade.

Esta perda –ben veña orixinada por ese mecanismo ou por calquera outro método– implica a incapacidade para xerar sentimentos e pensamento propios.

126 Fromm explica como os sentimentos e pensamentos poden xerarse dende o exterior do eu e ao mesmo tempo ser experimentados como propios, a explicación recae en que os pensamentos non propios son introducidos e inculcados por outra persoa ou grupo (que representa unha autoridade, aínda de forma inconsciente, e ten a capacidade de dominarnos), influenciados polo ambiente e/ou as circunstancias. Así, un pode crer fondamente que está expresando os seus pensamentos porque están manifestados por el mesmo, mais non é consciente da construción dos mesmos e por tanto soamente está replicando unha liña de pensamento ou opinión allea, chegando incluso a racionalizar o que expresa coa fin de tratar de manter unha cohesión no seu discurso e poder xustificarse. Isto recórdame levemente a unha frase que escoitei hai pouco e di algo como «como me vai mentir a televisión se pensa o mesmo ca min».

Para mostrar a expresión máxima deste *pseudopensamento* utiliza o exemplo dunha persoa sometida a hipnose, onde os tres actos mentais de vontade, pensamento e emoción son manipulados por outro individuo que os altera, converténdoo en «pseudoactos», pois a persoa hipnotizada esperta cunha inquedaanza imposta da que descoñece a orixe. Esta inquedaanza fai que, ao espertar, estableza relacións erróneas co medio e mediante a racionalización xustifique e reforce o que pensa; o suxeito está convencido da espontaneidade dos propios actos mentais, percibindo como propios os seus pensamentos, emocións, desexos e sensacións pero «eles, nas condicións derivadas dunha situación especial, poden ser o resultado da influencia exercida por outra persoa» (Fromm, 2018, p.197). Cómpre ter en conta que isto non acontece só nestas situacións especiais como o caso de hipnose que relata Fromm, senón que este *pseudopensamento*, contrario ao *pensamento xenuíno*, pode darse en situacións cotiás, como conversas dentro dun grupo, reflexións sobre os nosos actos ou na procura de explicacións para os nosos sentimentos. Así, Fromm (2018, pp.197,198) presenta o seguinte exemplo:

Supoñamos que nos achamos nunha illa na que se atopan pescadores e veraneantes chegados da cidade. Desexamos coñecer o prognóstico do tempo. O pescador, coa súa longa experiencia e gran interese polo asunto, reflexiona sobre o problema (supoñendo que non se formara unha opinión con anterioridade a nosa pregunta). Co seu coñecemento do significado que a dirección do vento, temperatura, humidade, etc., teñen na predición do tempo, terá en conta os diferentes factores de acordo coa súa respectiva importancia, chegando así a un xuízo máis ou menos definitivo. Probablemente acordarase do prognóstico emitido pola radio e citará como unha afirmación favorable ou contraria a súa propia predición; neste último caso, o noso pescador poderá poñer especial coidado ao valorar as razóns nas que se apoia a súa opinión; pero –e isto é o esencial– trátase sempre da *súa* opinión, o resultado do *seu* pensamento.

O primeiro dos veraneantes é un home que ao ser interrogado sobre o tempo sabe que non entende moito deste asunto nin se sente obrigado a posuír tal coñecemento. Simplemente límitase a replicar: «Non podo xulgar. Todo o que sei é que o prognóstico radiofónico é este». O outro veraneante, en cambio, é un tipo distinto. Cre saber moito sobre o tempo, aínda cando en realidade saiba moi pouco. Pertence a esa clase de persoas que se senten obrigadas a responder a tódalas preguntas. Pensa durante un intre e logo comunicanos a «súa» opinión, que resulta ser idéntica ao prognóstico radiofónico. Preguntámoslle as súas razóns, e el nos di que tendo en conta tal dirección do vento, a temperatura, etc., chegou a esa conclusión.

O *pensamento xenuíno* que describe Fromm corresponderíase entón co pensamento propio do pescador, que é capaz de elaborar un xuízo reflexivo tendo en toda todos os factores determinantes, e sobre todo que é consciente da orixe do seu pensamento, de como se formou a súa opinión e do achegada que esta pode estar á realidade. Por outra banda, o primeiro veraneante tamén actúa mediante un pensamento xenuíno, pois é consciente da información que posúe e de como a integrou para formar a súa opinión, é capaz de dominar a súa actividade mental e non se ve influenciado por ningunha forza exterior, como sería neste caso a necesidade do segundo veraneante de salvagardar as aparencias. O pensamento xenuíno constitúese así como un pensamento propio, consciente da súa orixe e dos fíos que o tecen, realista no sentido en que procura a verdade e examina a situación coa que se trata, reflexivo porque ten en conta tódolos factores e criterios para realizar un xuízo, e forte porque non se dobrega ante as forzas exteriores para ser manifestado. É un pensamento máis puro porque nace na propia persoa e aínda que tome elementos do exterior estes son integrados de forma consciente.

Pola contra, o comportamento do segundo veraneante non é propio, a construción do seu pensamento vén determinada completamente por un axente externo, «pero sentíndose impulsado a ter a súa *propia* opinión neste asunto, esquécese que está repetindo simplemente as afirmacións autorizadas dalgún outro e cre que se trata da que el mesmo alcanzou por medio do seu pensamento» (2018, p.198). Fromm advirte que isto acontece en moitos máis casos, sobre todo cando se trata de dar a opinión sobre certos temas como a política ou facer xuízos estéticos. Este fenómeno acrecentouse nos últimos tempos, pois o bombardeo informativo dos medios, rexidos estes polo capital, é cada vez máis propagandístico e responde aos intereses do mesmo; a publicidade e *marketing* tamén son campos que aumentaron a súa produción considerablemente e determinan a nosa capacidade de pensamento.

Formamos as nosas opinións en base ao que vivimos, mais non temos pleno control das nosas experiencias, pois nestas interfíren moitos elementos cun gran poder de influencia, o mundo social condiciónanos, e o seu fluír non depende do noso suspiro se non de tódolos axentes sociais cos que interactuamos. Deles absorbemos

tal cantidade de información que o procesamento da mesma está «sen filtrar», sen criterios nin estándares que nos permitan soste un xuízo crítico, un control do que pode ser verdadeiro, das fontes das que bebemos, dos medos que nos expoñen, das vigas sobre as que se constrúe, das intencións que a acompañan ou do papel que xogamos como posuidores da nosa propia liberdade de pensamento. Cando empezamos a tirar do fío que compoñe toda esta información, cando somos capaces de *pensar xenuinamente*, sobre os criterios que a rexen e as motivacións que hai detrás, identificamos unha figura de autoridade que trata de hipnotizarnos.

Ese axente externo do que falabamos é quen constrúe os piares da nosa personalidade se non somos consciente desta actividade, se non sabemos discernir a orixe do noso pensamento e non cuestionamos as motivacións das nosas accións. Sucede así, algo similar á segunda parte do camiñante que formulabamos ao principio, cando atendía ao móbil sen entender as motivacións reais que o movían, sen pasar por ese filtro da consciencia e da verdade, deixando a un lado os estímulos máis puros que a natureza estendía ante el. Pero como teñen tanto poder para manipularnos estas autoridades? Como é posible que caíamos nas redes e non sexamos conscientes do atrapados que estamos? Fóra de nós, noutro lugar sombrío, nos movemos; tan lonxe do eu existimos, nese espazo escuro que habitamos non hai luz, pero vemos moitas cores, como é posible?

Para Fromm, unha das razón principais é o medo. Existe un medo á soidade, ao desamparo, ao illamento; este medo tradúcese en sufrimento cando se manifesta, un sufrimento do ser que está en continua loita coa conservación do eu, da personalidade, da cidade íntima que se derruba cando evitamos enfrontarnos á verdade. Esta soidade é un dos elementos determinantes do ser humano como ser social, pois a construción dos grupos baséase nun intercambio de personalidades e nunha adaptación ás necesidades do grupo. Pero aí xorde un problema, a perda da integridade para acadar unha mímese no grupo que nos faga sentir seguros ante as experiencias de soidade. Cando recibimos este bombardeo de información, as interaccións que se producen entre os emisores (medios) e os receptores (persoas ou grupos) non é igualitaria, os primeiros están sobre un pedestal de poder infranqueable, distanciados a máis altura, con absoluto control dos datos, con acceso privado e pioneiro aos sucesos, etc. Esta vantaxe produce unha loita desigual que nos relega a unha continua segunda posición, sen capacidade para reaccionar de forma «primixenia», polo que practicamente toda información que recibamos e opinión que formemos sobre a realidade observable estará dalgún xeito determinada por este primeiro conduto que son as fontes das que bebemos. Por iso Fromm asume que «en realidade, para moitas persoas, as súas experiencias –espectáculo artístico, reunión política, etc.– vólvense reais tan só despois de ler a correspondente noticia no diario» (2018, pp.199,200). Pero non só iso, se non que as tres dimensións mentais mencionadas anteriormente (vontade, pensamento, emoción) constrúense á par, isto é, non só a capacidade de pensamento se ve afectada por esta poderosa influencia, tamén a

experiencia emocional e a vontade dependen desta interacción e, por tanto, na construción enteira da nosa personalidade o papel que o medo infundido xoga é moito maior cando intervén tamén nestas dimensións. Se asumimos que non toda experiencia nace do eu á *outredade* e que a interacción que vivimos co medio social non é recíproca en termos de igualdade de condicións, estaremos comprendendo –e porén acurtando– a distancia entre emisor e receptor. Ao tomar conciencia desta situación estaremos mellorando a nosa capacidade para pensar xenuinamente e, en definitiva, seremos máis donas de nós mesmas.

Pensamento de orde superior – Matthew Lipman

Ao longo dos apartados anteriores xa fomos bosquexando as características esenciais dun pensamento complexo ou de orde superior. Lipman fai equivaler o termo «complexo» ao de «orde superior», pois o segundo descríbese como aquel que «tende cara a complexidade» e é contrario a un pensamento reducionista ou simplificador⁵². Así, ao longo desta obra utilizamos ambos conceptos como sinónimos. Podemos dicir que as formas de pensamento que describimos anteriormente culminan neste como excelencia cognitiva, como esa unión entre as capacidades reflexivas e creativas do pensamento, como esa síntese das habilidades de pensamento na súa expresión máis complexa e completa, elevando o valor das interaccións que procesa o ser humano.

Lipman (1997, p.62) refírese a «diversos autores» para clasificar o pensamento de orde superior segundo tres propiedades ou características: rico conceptualmente, coherentemente organizado e persistentemente exploratorio. Segundo o propio autor, os tres trazos mencionados anteriormente poden entenderse como aquelas metas ás que o pensamento deste tipo sempre tende a alcanzar e non como aquelas das que nunca se desvíaa. Do mesmo xeito, o pensamento de orde superior non é equivalente exclusivamente ao pensamento crítico, senón que se refire á fusión entre este e o pensamento creativo, entre racionalidade e creatividade. O pensamento de orde superior parte de dúas ideas reguladoras, a verdade e o significado; e nas súas concrecións (pensamento crítico e pensamento creativo) implica razoamento e xuízo crítico, así como destreza, arte e xuízo creativo respectivamente⁵³. A partir da súa definición entendemos a conexión co pensamento reflexivo de Dewey e o pensamento xenuíno de Fromm: a verdade, o significado, a consciencia; elementos que aparecen na nosa mente cando imaxinabamos aquel arquetipo de bo pensador.

52 Unha explicación máis detallada podémola atopar na introdución feita pola tradutora Virginia Ferrer á edición de Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

53 Cómpre introducir que o pensamento crítico e o pensamento creativo non son opostos nin inconexos, non é o resultado dicotómico do pensamento complexo, senón todo o contrario, están intimamente vencellados nos seus procesos.

Lipman presenta un pensamento baseado no razoamento e na reflexión orientado cara un xuízo, por iso que este acadará a característica de orde superior dependendo do tipo de xuízo que o sosteña. Os xuízos –segundo a liña cimentada na primeira parte– confórmanse aquí como unha comparación ou conexión de relacións, «nós xulgamos comparando as cousas con outras ou con ideais preestablecidos. Cada comparación supón un discernimento das semellanzas e diferenzas, e cada discernimento é un xuízo» (1997, p.110).

Pero o razoamento por si só non asegura xuízos críticos nin moito menos un pensamento complexo. Ocorre que podemos trazar un razoamento máis ou menos lóxico pero que non sostén ningunha proximidade á verdade, ben porque é carente de reflexión, non ten en conta certos factores, ou porque baixo el subxace algunha intención allea á verdade ou consciencia da situación. Carlos Goñi (2017, pp.79,80) recolle os principios básicos desta idea ao falar de orde lóxica:

A mente humana dispón dunhas regras e uns instrumentos que son tratados pola lóxica. A lóxica estuda as estruturas e as leis formais do pensamento. Iso significa que non se ocupa do contido, é dicir, de si o que se enuncia é verdade, senón da forma, de como se debe construír un razoamento para que sexa lóxicamente correcto. (...) a lóxica soa non é suficiente, porque por moi correcto que sexa un razoamento, se chega a unha conclusión falsa non serve de nada. (...) O noso pensamento necesita leis para soste-lo voo e para sentirse seguro, a condición de que saiba a onde vai e se esforce por atopar o camiño.

Para ilustrar esta idea nun sentido amplo e complexo utilizamos o seguinte exemplo: poñamos por caso que unha empresa de comida rápida quere facerse cargo da comida dos comedores escolares dunha comarca. Esta solicitude crea opinións controvertidas entre os pais e nais dos estudantes, pois xeralmente tense unha percepción negativa sobre este tipo de comida. A empresa asegura que a súa comida é saudable e ademais presente un proxecto que se adapta aos distintos hábitos alimenticios. Nunha reunión de pais e nais discútese sobre este asunto, as persoas que están a favor de contratar esta empresa defenden de forma razoada o seu proxecto do seguinte xeito:

- A empresa asegura que a comida que oferta é saudable. Como as leis e as institucións teñen a obriga de protexer aos seus cidadáns, sería imposible que unha empresa de comida que opere baixo os estándares de seguridade alimenticia rexidos por unha autoridade (como podería ser a Unión Europea ou algún estado concreto) e ademais queira consolidarse no ámbito escolar, servise comida que non fose saudable.
- Os gastos de produción serían menores. A empresa gasta un valor X en producir e servir a comida que chega aos comedores escolares, iso implica un menor custe na contratación da mesma e por tanto o aforro que se obteñen

en comparación con outras empresas suporía poder gastar esa diferenza do presuposto escolar da zona en outras necesidades para as escolas, como infraestruturas ou material.

- O tempo de produción é rápido. Debido a que a empresa opera como restaurante de comida rápida, o tempo precisado para cociñar é menor, o que, ademais de abaratar custes en contratación de persoal, podería evitar estragos de comida, pois estarían cociñando máis no acto segundo a demanda diaria dese día e evitando o marxe de erro na previsión dunha cociña máis complexa.
- Comida variada, completa e rica. A pesar de ser comida rápida esta pode ser variada, pois combina os elementos da pirámide alimenticia segundo as súas indicacións para organizar os menús. Existe unha opinión popular sobre o sabor da comida desta empresa, a un alto número de xente gústalle e soe repetir cando a consume nos seus restaurantes. Ademais, ofrecen diversidade na súa comida, dende distintos tipos de carnes, comida vexetariana, carta de alérxenos, sobremesas e bebidas.

131

Ao final, as persoas a favor, xustifican que tendo tódolos factores anteriores en conta, a contratación desta empresa suporía unha mellora na calidade das escolas en termos de oferta, tempo e cartos. Ao mesmo tempo, poderían manter un alto nivel de saúde e garantir unha igualdade para tódalas necesidades alimenticias dos estudantes, xerando ademais un aforro de residuos e estragos de comida.

Sería difícil resistirse a aceptar esta proposta para mandar aos nosos fillos ao comedor escolar tras recibir tal explicación, pero cando analizamos as relacións deste razoamento dámonos conta de que hai algunhas fallas que fan que o razoamento non sexa reflexivo e se desvíe da procura da verdade, é dicir, que o xuízo careza de *criticidade*. En primeiro lugar, que existan uns estándares de seguridade alimentaria rexidos por unha institución non asegura que estes sexan ao cen por cen seguros ou recomendables, que sexan libres de intereses comerciais ou que cumprir co mínimo esixido sexa suficiente para xerar unha conduta alimenticia nun grupo de poboación. Isto dános lugar a un segundo elemento que se elude no razoamento, a creación de hábitos alimenticios; a infancia é a etapa máis importante na consolidación de hábitos e condutas, xeran costumes seguindo os patróns familiares, escolares e culturais. Por outra banda atopámonos coa calidade dos alimentos, entendendo que o produto fresco e natural é máis saudable que os procesados, os precociñados e os que utilizan conservantes e aditivos; os produtos que esta empresa pode ofertar estarán limitados por eses criterios de calidade, chegando tanto a influír no crecemento dos nenos e nenas como nos seus hábitos. Isto condúcenos tamén a outra cuestión: a forma de cociñar os alimentos; tendo en conta que mediante unha ou outra consérvanse e absórbense mellor os nutrientes, e que este tipo de empresa adoita usar fritos (procesos nos que ademais se reutiliza o aceite), estaríamos rebaixando a cali-

dade dos produtos e prexudicando a alimentación do estudiantado. Sería complicado atopar comidas complexas nos seus menús, onde se combinen distintos tipos de alimentos nun só prato, evitando así a oportunidade de inxerir comida variada e completa, e incluso coñecer pratos tradicionais. Tamén podemos ter en conta o impacto ecolóxico dos alimentos que mercamos, onde abaratar custes como no caso desta empresa de comida rápida probablemente supoña a adquisición dos produtos máis procesados e con maior pegada ecolóxica.

Estes son algúns exemplos que poderíamos utilizar para rebater as premisas do primeiro grupo a favor, mais a complexidade recae en tentar mirar máis aló, no fondo das cuestións que se formulan e entender que pode haber ventos descoñecidos que determinen a dirección dos nosos pensamentos. A complexidade recae en esculcar e decatarse dun razoamento incompleto, incoherente ou que abuse do uso de falacias; que falto ou non de lóxica pode carecer de criterios suficientes ou suficientemente potentes que o sosteñan, eludindo elementos que poidan influír ou información necesaria para poder emitir un «xuízo complexo». Trátase de ser conscientes da orixe dos xuízos ou do desexo que os move, buscar a perspectiva que se agocha na sombra.

É por iso que, ao igual que no pensamento xenuíno de Fromm, Lipman advirte que «podemos realizar a distinción entre sosteñer conviccións sólidas sen coñecer as razóns ou supostos nos que se basean e, por outro lado, sosteñer conviccións das que se é consciente das razóns e supostos que subxacen a estas» (Lipman, 1997, p.67). Este pensamento se autorregula para poder chegar a eses supostos que subxacen, o suxeito que pensa é consciente e ten a capacidade de valorar os erros e acertos que supón cada xuízo, de entender o dinamismo do mesmo porque depende dun contexto, está suxeito á realidade e á verdade. Consideramos entón que o pensamento complexo é un pensamento responsable:

O pensamento complexo é o pensamento que é consciente dos seus propios supostos e implicacións, así como de razóns e evidencias nas que se apoian as súas conclusións. O pensamento complexo examina a súa metodoloxía, procedementos, perspectiva e punto de vista propios. Leva a *pensar sobre os propios procedementos* da mesma forma que implica *pensar sobre a materia obxecto de exame*. (Lipman, 1997, p.67)

Entre as características do pensamento de orde superior destacamos as seguintes recollidas por Lipman (1997, pp.149,150):

1. Complexidade⁵⁴.
2. Unidade, integridade e coherencia. Non se contenta con mergullar na com-

⁵⁴ Para unha explicación máis estendida remitirse á cita de Lipman do apartado 3.1.1. *Do estímulo ao pensamento*.

plexidade, senón que procura formas de reducir a complexidade a sistemas, ordes, tipos, familias e clases. Sempre busca a unidade como a simplicidade que emerxe dunha conciencia global da diversidade. Ata no desorde se pode atopar a coherencia e aí o pensamento creativo, coa súa turbulencia, axuda a súa resolución.

3. O pensamento de orde superior está preparado para enfrontarse á evidencia. Refírese e represéntase a si mesmo transportando a realidade en bruto, primaria deste mundo.
4. O pensamento de orde superior tende a buscar a intelixibilidade. Por un lado, busca o carácter uniforme e xeral dos acontecementos na medida en que poidan predicirse e lexitimarse. Por outro, a intelixibilidade suxire aquí unha procura polo significado.
5. Mostra intensidade cualitativa. Cada episodio de pensamento posúe a súa calidade distintiva. A rutina, a monotonía, a insulsez son tan auténticas como a actividade, a alerta, a enerxía, do mesmo modo en que a luz dun misto é tan xenuína como a dun faro. A diferenza non radica na calidade, senón na intensidade de dita calidade.
6. Soe mostrar un gran alcance. Ten un amplo campo de aplicabilidade. É comprensivo e penetrante, pois considera sempre a riqueza interna de todo. É compacto máis que abstracto. Unha parábola ou un proverbio poden ter o mesmo alcance que un poema épico ou unha novela.

Estas características representan a capacidade do ser humano para desenvolver a súa plenitude na realidade e, ademais, demostrar que o pensamento é unha actividade madurable e educable. Remitímonos a elas para comprender as dimensións do pensamento complexo e, de novo, insistir na consideración do mesmo no ámbito educativo pois, como estamos revelando, supón o camiño cara o bo pensamento. Isto implica –como veremos máis adiante– buscar modelos de ensinanza que poñan en práctica os tipos de pensamento de maior valor e, ao mesmo tempo, tomar conciencia da nosa propia actividade mental e os nosos actos. Con todo, indagaremos un chisco máis nas concrecións particulares deste pensamento (pensamento crítico e pensamento creativo) coa fin de comprender como opera en niveles máis precisos e, con iso, intentar achegarnos ás súas posibilidades educativas.

Pensamento crítico e pensamento creativo

Como adiantabamos na primeira parte deste traballo, a realidade que se presenta ante nós non é invariable nin totalmente demostrable e está suxeita aos cambios socio-históricos, á percepción humana e ao procesamento de información. Dentro

deste encaixe, o concepto de PC⁵⁵, tal e como recollen Carpintero, Sierra e Pérez (2010) preséntase en certo grao líquido e abstracto, debido a que trata de dar resposta a un exercicio cognitivo complexo e que garda afinidade con outros conceptos (como espírito crítico, pensamento creativo ou racionalidade) dentro dos diferentes ámbitos nos que se manifesta. Así, o termo de pensamento crítico foi definido desde diferentes disciplinas (Facione, 2007; Madariaga e Schaferchnit, 2013) como a filosofía, a psicoloxía, a socioloxía e a educación, chegando a resultar variables definicións dependendo do autor⁵⁶. López Aymes (2012, p.43) resalta a controversia ou confusión á que está suxeito o concepto baseándose nas explicacións de Paul e os seus colegas (Paul, Binker, Martin, Vetrano e Kreklau, 1995) sobre a complexidade e as vagas nocións sobre o mesmo que se mostran en campos como a educación.

A pesar da dificultade para establecer unha definición pechada sobre o termo, este si foi obxecto de estudo de forma activa, sobre todo dende a segunda metade do S.XX ata a actualidade, desenvolvendo o concepto ata chegar aos puntos máis significativos do mesmo. Nos últimos tempos, xurdiron numerosos estudos e libros que deron movemento ás engrenaxes principais. Un exemplo é o proxecto *Pensamento Crítico: Unha declaración de Consenso de Expertos con Fins de Avaliación e Instrución Educativa*⁵⁷. O filósofo estadounidense Robert Ennis (citado en Valenzuela e Nieto, 2008) trala revisión, o debate e o estudo a fondo de novas propostas, sintetízao como «un pensamento razoable e reflexivo enfocado en decidir que crer ou que facer». Segundo López Aymes (2012, p.44): «Ennis (1985, 2011) destacou como ninguén que o pensamento crítico está composto por habilidades (vertente cognitiva) e disposicións (vertente afectiva)».

Habilidades e disposicións do pensamento crítico

Partimos da idea de PC como un proceso cognitivo que busca a verdade e dá significado á realidade, cun carácter de gran amplitude, baseado na reflexión e no incesante cuestionar. Consólidase principalmente como unha actividade altamente

55 A partir de agora utilizaremos «PC» como abreviatura de «pensamento crítico» para acomodar a lectura do texto.

56 Entre os múltiples autores que definiron o concepto ou fixeron relevantes aportacións para o seu estudo atopámonos con: Ennis (1985), Beyer (1985), Beltrán (1996), Lipman (1992, 1997), Santiuste (2001), Paul (1990), Paul & Eder (1997, 2003, 2005), Facione (1990). As súas definicións resultaron diversas pero con algúns puntos en común, como a súa capacidade reflexiva, por exemplo. Neste traballo desenvolvemos os trazos comúns principalmente a través de Ennis, Lipman e Facione.

57 Proxecto de dous anos de duración, realizado pola *Asociación Filosófica Americana* mediante o Método Delphi, a través do cal un panel de expertos composto por corenta e seis homes e mulleres de distintos lugares de Estados Unidos e Canadá, trataron de configurar as bases do pensamento crítico e chegar a un consenso para establecer unha definición o máis axeitada posible. (Facione, 2007, p.17)

reflexiva⁵⁸ orientada a emitir un xuízo, e o seu propósito segundo Facione é «probar un punto, interpretar o que significa algo, resolver un problema» (2007, p.3). Segundo Ennis (citado en Aguiar e Farray, 2007) «a súa principal función non é xerar ideas, senón revisalas, avalialas e repasar que é o que se entende, se procesa, se comunica mediante outros tipos de pensamento (verbal, matemático, lóxico...)».

As habilidades de PC supuxeron unha discusión en relación á súa natureza, pero atendendo ás habilidades básicas do mesmo, existen numerosas tipoloxías que difiren segundo o autor ou autora. Por exemplo, por unha banda Piette (1998) suxire agrupar as habilidades en tres grandes categorías (segundo a capacidade de clarificar informacións, capacidade de elaborar un xuízo sobre a fiabilidade das informacións e a capacidade de avaliar informacións). Por outra banda, Ennis (2011) describe quince capacidades do PC divididas entre as disposicións (a apertura mental, o intento de estar ben e a sensibilidade cara as crenzas) e as capacidades cognitivas (centrarse, analizar e vulgar)⁵⁹. O noso traballo recorre ás liñas recollidas por Facione (2007, pp.4-7) para estudar as habilidades básicas observables. Este, de maneira similar a Ennis, clasifica as habilidades, actitudes ou hábitos de PC como habilidades cognitivas e disposicións. Dentro das habilidades cognitivas, destacan seis⁶⁰:

- Interpretación: consiste en comprender e expresar o significado ou a relevancia dunha ampla variedade de experiencias, situacións, datos, eventos, xuízos, convencións, crenzas, regras, procedementos ou criterios. Esta inclúe as subhabilidades de categorización, decodificación do significado e aclaración do sentido.
- Análise: consiste en identificar as relación de inferencia reais e supostas entre enunciados, preguntas, conceptos, descrições ou outras formas de representación que teñen o propósito de expresar crenzas, xuízos, experiencias, razóns, informacións ou opinións.
- Avaliación: valoración da credibilidade dos enunciados ou doutras representacións que describen a percepción, experiencia, situación, xuízo, crenza ou opinión dunha persoa; e a valoración da fortaleza lóxica das relacións de inferencia, reais ou supostas, entre enunciados, descrições, preguntas ou outras formas de representación.

58 Actividade reflexiva porque analiza o ben fundado dos resultados da súa propia reflexión coma os da reflexión allea. Consolídase así como un pensamento totalmente orientado á acción dentro dun contexto de resolución de problemas. (López Aymes, 2012, p.43)

59 Citas extraídas do traballo de Gabriela López Aymes (2012, pp.44-46): *Pensamiento crítico en el aula*, publicado en: *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Ano 37, N.º. 22, 2012, págs. 41-60.

60 Facione aclara que estas descrições son o resultado dun consenso de expertos que publicaron a obra *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Peter A. Facione, investigador principal, The California Academic Press, Milbrae CA, 1990. (ERIC ED 315 423).

- Inferencia: identificar e asegurar os elementos necesarios para sacar conclusións razoables; formular conxecturas e hipóteses; considerar a información pertinente e sacar as consecuencias que se desprendan dos datos, enunciados, principios, evidencias, xuízos, crenzas, opinións, conceptos, descricións, preguntas ou outras formas de representación.
- Explicación: Capacidade de presentar os resultados do razoamento propio de maneira reflexiva e coherente. Significa poder presentar a alguén unha visión do panorama completo.
- Autorregulación: vixilancia auto consciente das actividades cognitivas propias, dos elementos utilizados nesas actividades, e dos resultados obtidos, aplicando particularmente habilidades de análise e de avaliación aos xuízos propios, coa idea de cuestionar, confirmar, validar, ou corrixir o razoamento e os resultados propios.

Facione achega o termo *espírito crítico* para referirse ao conxunto de actitudes ou disposicións cara o PC. Segundo Facione (2007, p.8), unha persoa con espírito crítico é inquisitiva, sistemática, analítica, de mente aberta, confía no razoamento, buscadora da verdade e xulgadora. Ademais, introduce os «enfoques da vida» que caracterizan o pensamento crítico, por exemplo: curiosidade, preocupación por estar ben informado, confianza nos procesos de investigación razoados, flexibilidade ao considerar alternativas e opinións, prudencia e honestidade ao realizar xuízos e vontade para reconsiderar e revisar visións.⁶¹

A existencia destas habilidades supón que teñamos unha guía sobre a que exercitar o PC, tanto a nivel organizativo como avaliativo. Sérvenos para identificar a potencialidade das actividades que se propoñan e as actitudes que o alumnado tome fronte a estas. Sabemos que non é sinxelo tomar como referencia calidades non cuantificables numericamente, pois sería impensable, por exemplo, andar a contar cantos argumentos expón cada estudante ou a extensión das súas explicacións. Así, valorando que a idea é abordar o PC a través do exercicio filosófico e da filosofía como materia, sería incongruente tomar como referencia avaliativa a cuantificación destas habilidades e por consecuencia das disposicións asociadas. Con todo, debemos ter en conta a racionalidade que se mostra a través de tales habilidades, como punto de partida tanto da elaboración de materiais, como para a introdución da filosofía no currículo e como conexión desta co pensamento crítico, a pesares da diversidade para encadrar as súas habilidades nun bloque permanente⁶².

61 Ademais, xa que levamos insistindo no razoamento como parte fundamento do pensamento de orde superior, convén resaltar que para Sáiz e Nieto (2012) o pensamento crítico inclúe tamén as habilidades fundamentais de resolución de problemas e toma de decisións.

62 Que o PC sexa abordado dende distintas perspectivas polos expertos –xerando así distintas teorías sobre as súas habilidades e disposicións– non resta funcionalidade a dito pensamento. Esta diversidade, polo

Isto non quere dicir que non poidamos observar melloras e evolución no razoamento e creatividade do alumnado, pois este razoamento está en relación coa *interconexión* ou *interrelación*, a procura de alternativas e a forma de expresar un discurso, opinión ou idea. Deste modo, si sería cualificable o uso destas habilidades na aula a través da súa identificación, pois dende o momento en que o profesorado as ten en conta integramente nas súas leccións, poderemos observar a súa aplicación por parte do alumnado nas discusións, diálogos e actividades que se desenvolvan nas clases. Na terceira parte deste traballo investigaremos un pouco máis sobre as posibilidades de avaliación á hora de integrar o pensamento complexo e a filosofía conxuntamente.

Entre o pensamento crítico e o creativo

Como adiantabamos, o pensamento de orde superior está composto pola unión entre o pensamento crítico e o pensamento creativo. Para Lipman «parece de todo incuestionable que o bo pensamento –que é o mesmo que referirnos ao pensamento de orde superior– é a combinación de ambos compoñentes, o crítico e o creativo» (1997, p.96). Pero para entendelos como conxunto primeiro debemos destacar as particularidades de cada un. Anteriormente dicíamos que o pensamento crítico implica razoamento, e o creativo, destreza e arte; pero, ademais que ambos se orientan cara a elaboración dun xuízo, e é por iso que para Lipman ambos toman un camiño ou seguen un proceso similar, pero son as circunstancias as que varían; é, por tanto, que o xuízo terá diferentes características e orientación. A diferenza recae entón na formación dos xuízos: o pensamento crítico tende a xuízos intuitivos, os medios están lóxicamente ordenados –como nun esquema– para acadar un fin que debe ser comprobado, volvendo sobre os pasos e procurando a estabilidade dos elementos que o constitúen. Por outra banda e, parafraseando a Lipman (1997, pp.133,134), no pensamento creativo os xuízos son reaccións á nosa propia experiencia e ás propias reaccións, os medios confórmanse como elementos inestables aínda que con criterios sólidos, facendo de si que os fins poidan ser variables. Segundo Lipman (1997, p. 137):

Se o pensamento crítico rende contas de si mesmo, no sentido mediante o cal fai explícitas ou pode citar as regras que o guían ou guiaron, o pensamento creativo é un pensamento que non dá tanta conta de si mesmo, pero elo non quere dicir que sexa menos responsable.

Ademais, Lipman (1997, p.147) engade que se «o pensamento é realizar conexións e o pensamento creativo é realizar conexións novas e diferentes». Tamén Beas; Santa

contrario, constitúe un enriquecemento cando se trata de teorías racionalmente abordadas que teñen en conta o complexo sistema que o PC constitúe arredor de si. É, por tanto, unha mostra máis da súa capacidade e aplicabilidade educativa dende distintos enfoques e, valorando por conseguinte, distintos aspectos consensuados das habilidades e as disposicións mencionadas.

Cruz; Thomsen e Utreras (citados en Valenzuela, 2008) recollen que «o pensamento creativo é xerador de ideas alternativas, solucións novas e orixinais». Deste xeito, o pensamento complexo posúe elementos de ambas partes dependendo das circunstancias ás que esteamos expostos, mesturando habilidades cognitivas, criterios e xuízos diferentes.

Esta conexión acontece nos dous sentidos; por exemplo, para resolver un problema sobre física podemos usar criterios creativos ao buscar outros camiños que nos leven á conclusión final. Acontece o mesmo cando para a elaboración dunha escultura temos que estudar as proporcións da figura que queremos conseguir e axustar o desenvolvemento dos medios cunha disposición concreta. No ámbito da literatura, a poesía pode conformarse aquí como unha das expresións humanas que máis se nutre de ambos pensamentos a un tempo, pendurando entre as vagadas dos criterios, establecendo relacións profundas entre escrita e imaxe, entre significado e forma, entre beleza e experiencia, coa capacidade rítmica dun instrumento e o fluír das palabras como compás, en palabras de Zambrano (2021, p.26) «Andan perdidas, tal vez, estas palabras, ou unha soa, perdida e ben perdida, arrastrou ás demais que non o estaban, e que, quizais, estaban xa en formación rigorosa, en fila, para ser ensartadas nun discurso claro e uniforme». A pesar da multiplicidade de formas e expresións que a compoñen, a procura da verdade e do significado –que radica na base do pensamento complexo– produce unha disposición intimamente vencellada dos criterios artísticos cos críticos.

Pensem por un momento en que se lle vén á testa a unha mestra ou mestre cando pensa en facer unha actividade creativa. Primeiramente, de onde lle nace a necesidade de traballar de forma creativa? Que busca? Cal é o fin? É posible que existan diferentes motivos: acadar de xeito máis pleno os coñecementos, achar unha metodoloxía máis completa, aumentar a participación do alumnado ou fomentar o pensamento creativo. Entón atoparase con distintos conceptos que vaian tecendo a súa actividade: cambio, atracción, entretemento, enxeño, participación, imaxinación, beleza, flexibilidade, espontaneidade ou resolución. Estes serán os criterios que definan a súa actividade como creativa, pero como vemos a actividade tamén buscará ser resolutiva, achar un fin. Para achar este fin precisará dunha base sólida, e esta deberá estar composta tanto por criterios artísticos como críticos. Por exemplo, para achar unha metodoloxía completa, o que vén sendo variada, interactiva, entretida, fluída, significativa, resolutiva e eficaz, necesita ser metódica no sentido en que ten que estar «coherentemente organizada», razoada, analizada e adaptada á situación; pero é que ademais terá que ser razoable e axustable, é dicir, ter a capacidade de modificarse e flexibilizar a súa posta en práctica segundo as circunstancias que se dean. Deste xeito, unha metodoloxía creativa rexerese por criterios de pensamento crítico para conformarse como complexa, e cada unha das actividades que se leven a cabo estará supeditada tanto por xuízos críticos como creativos para poder valoralas e axustalas á realidade educativa e ao fin que buscan.

Nas próximas liñas procuraremos o sacrificio da razón para salvagardar a integridade dunha materia condenada ao sufrimento, a actividade filosófica na educación formal. Debuxaremos unha guía no máis puro sentido Zambraniano, un faro esclarecedor, que non indica cara onde debe dirixirse un, senón que mostra as continxencias da realidade sobre a que navegamos. Estudaremos a oportunidade da filosofía e do pensamento crítico nas aulas, sempre no refuxio dunha educación para o pensamento libre e a formación plena do estudiantado na súa etapa escolar. Para iso concretamos os principios pedagóxicos indagando nas posibilidades reais da comunidade de investigación e dos diálogos, recuperando as aportacións de Lipman e reivindicando un modelo íntegro das interaccións entre alumnado e profesorado.

Para finalizar, presentaremos algúns modelos educativos que xurdiron no último século para desenvolver o pensamento crítico na aula e trataremos de adecuar os aspectos máis relevantes á nosa proposta, de carácter máis filosófico e orientada a impartir cuestións da filosofía clásica mediante procesos dialogais como a discusión filosófica e a comunidade de investigación. Co fin de concretar ou ilustrar estas posibilidades, dedicaremos un apartado final a *Contidos e recursos*, recollendo algunhas propostas máis actuais, pero sobre todo, mostrando a posibilidade real de introducir eses materiais e contidos na educación formal e dentro dun marco curricular especificamente filosófico.

Parte III – PAIDEÍA

Não, nem a pergunta eu soubera fazer. No entanto a resposta se impunha a mim desde que eu nascera. Fora por causa da resposta contínua que eu, em caminho inverso, fora obrigada a buscar a que pergunta ela correspondia. Então eu me havia perdido num labirinto de perguntas, e fazia perguntas a esmo, esperando que uma delas ocasionalmente correspondesse à da resposta, e então eu pudesse entender a resposta.

-Clarice Lispector-

A *paideía* abre para Emilio Lledó o camiño. Un camiño que recolle a beleza dende as sementes do *kalós*, *aletheia* e *dike*, belo, verdade e xustiza; unha cultura formada sobre uns ideais indiscutibles dende A razón, en diálogo con ela e coa íntima realidade do ser humano. A educación como unha conxunción entre as formas que se crean e os procesos que as fan medrar, «hai que andar para ser cidadáns dunha *polis* libre». Pero estamos en continuo movemento, o vento nos empurra e o furacán nos envolve, os pés son a única referencia vívida daquilo que realmente podemos chegar a entender, a madurar e a coñecer. E precisamos unha guía que nos acompañe, que nos outorgue firmeza e claridade, porque a elección dunha dirección tamén é un camiño, un andar inseguro que custa dominar.

Este *paideía* é un cristal que constitúe por un lado un espello; un reflexo que mostra as pegadas que imos deixando; e por outro, unha ventá, *La clef des champs*, a través da cal podemos observar as posibilidades da realidade, a capacidade de redescubrir novos camiños, en conxunción coa experiencia e coa palabra. Andamos na procura, temos o pulo e dominamos o movemento, agora esclarecemos o carreiro. Nun primeiro lugar abrimos a porta da *Academia*, e tentamos organizala, analizar o seu fundamento e os seus obxectivos, sopesar a estrutura que vai organizar a acción educativa. Para iso recolleemos o valor do pensamento dentro da filosofía e como se manifesta o seu exercicio. Posteriormente agrupamos os distintos modelos e meto-

doloxías de ensinanza, que serven de referencia para construír unha proposta de aula e abrir a ventá a novas posibilidades. Xunto a estes modelos examinamos posibles ferramentas de avaliación para poder consolidalos formalmente na práctica. Nun segundo lugar, percorremos os corredoiros e o interior da Academia para chegar á *Aula*. Ao entrar descubrimos unha comunidade, unha aprendizaxe conxunta, que pode tomar varias formas e da que extraemos o valor para conformar o espazo adecuado para filosofar. Como filosofamos na escola nesta era de *posmodernidade*? Procuramos a verdade, nun esforzo conxunto e inesgotable. Para iso aprendemos a dialogar, a ter en conta aos compañeiros e compañeiras, a escoitar e sobre todo, a preguntar. Para que isto poida existir desenvolvemos a discusión filosófica, ferramenta que require dunha visión máis ampla para poder explotar tódalas súas habilidades; por iso, ofrecemos algúns contidos e intentamos conxugar con eles algúns recursos que ata hai pouco non se estaban apreciando. E por último repasamos e indagamos nas dificultades e beneficios de introducir propostas de pensamento complexo e filosofía na educación, coa intención de facer unha revisión crítica dos elementos máis significativos dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Parte III – PAIDEÍA

V Academia

143

*Al galoparte, campo, te he sentido
cada vez menos campo y más latido.
-Oliverio Girondo-*

5.1 Da filosofía ao pensamento crítico

Cara o razoamento

Ata o de agora fomos capaces de esbozar unha filosofía que atendera ás necesidades humanas e se consolidase como un dos piares da educación; ao mesmo tempo debuxamos os traxectos do pensamento e enmarcamos a vía do pensamento complexo. Entón, por que non exercitar o pensamento complexo por medio da filosofía, redescubriendo e indagando nas posibilidades que esta nos ofrece? Xa formulamos como as persoas, e especialmente as máis pequenas, medran sobre a curiosidade, o asombro e a pregunta, e como isto se conforma nunha esixencia á que a educación trata de dar resposta, mais para acadar estas respostas o camiño trázase sobre aprender a facer preguntas. Estas cuestións buscan abarcar as posibilidades do coñecemento, e para iso atravesamos inevitablemente os sendeiros da razón, unha razón que poida debuxar outras paisaxes e transforme ao ser que observa en *ser observador*, unha razón como ollos do corpo e do corazón.

Se entendemos o razoamento como o pilar do pensamento crítico, consolidando o pensamento en conxunto coa emoción, podemos entender que a filosofía, a través do seu exercicio e desenvolvemento, contribuíu entre outros aspectos ao desenvolvemento das habilidades e disposición de pensamento crítico que expuxemos previamente e, por conseguinte, pode contribuír ao impulso do mesmo como elemento presente nas aulas, identificable, tanxible e afianzador na educación.

Reflexión e indagación

A filosofía posúe dúas características ou actividades que atenden a formas de pensamento complexo, como son a reflexión e a indagación, elementos que semellan vías de estimulación das habilidades cognitivas referentes a este pensamento, pois dan acceso ao concepto, ao xuízo e á valoración. Esta indagación permite á persoa dispoñer dun maior número de «elementos de cuestión» cos que chegar a un xuízo, idea ou percepción. Con isto, queremos dicir que o feito de poder establecer un diálogo co obxecto de estudo, no que a través da pregunta poidamos esclarecer a función dos elementos circundantes que o afectan, pode supoñer chegar ao xuízo máis próximo á verdade, a unha idea máis clara para tomar como referencia ou á comprensión holística dun concepto ou complexo. Segundo López Aymes (2012, p.47) «a indagación é fundamental no proceso de ensinanza-aprendizaxe porque permite aos participantes (estudantes e profesores) establecer un punto de partida para rexistrar os coñecementos que se teñen en determinado dominio e para desenvolver novas ideas». Posteriormente enumera a contribución da indagación ou interrogación (López Aymes, 2012, p.48):

- Ampliar destrezas de pensamento
- Clarificar a comprensión
- Obter *feedback* sobre a ensinanza e aprendizaxe
- Proveer de ferramentas para corrixir estratexias
- Crear lazos entre diferentes ideas
- Fomentar a curiosidade
- Proporcionar retos

Cando se reflexiona ocorre que procuramos a maior disparidade de interpretacións coas que abordar o obxecto de estudo e as súas implicacións co fin de entender a súa complexidade e características. Isto é algo que acontece tanto cun concepto, cun texto ou cun problema. Para definir un concepto intentamos sometelo a categorías pero tamén observalo na súa aplicación en diferentes contextos; co fin último de dominar a linguaxe e, en definitiva, comprender mellor a complexa realidade. Cun texto ocorre algo similar pero buscando a *interconexión* dos conceptos que dea lugar a un conxunto, isto é, interpretar os seus elementos ao complementarse e, como antes, traducilos a un conxunto superior (unha frase, un parágrafo ou o propio texto) que é o que establece a concordancia coa realidade, neste caso, coa interpretación persoal do lector ou escritor. E por último, o problema. Dende unha actitude filosófica, non se trata de atopar unha saída ou solución ao problema, senón de sometelo a unha especie de esclarecemento, buscar relacións entre os elementos do problema por medio da pregunta para poder abordalo dende diferentes ópticas, valoralo e comprendelo

con precisión atendendo aos procesos de razoamento, elevando con iso o nivel de conciencia sobre o mesmo. López Aymes (2012, p.48) achega a relación entre indagación e reflexión, afirmando que «a indagación axuda a impulsar o pensamento reflexivo e metacognitivo. Require que os estudantes e profesores reflexionen sobre a súa comprensión e con iso poidan introducir cambios e melloras na súa aprendizaxe, no seu pensamento e na ensinanza». Máis adiante tamén consideraremos o valor do pensamento metacognitivo na dinámica da discusión filosófica.

Filosofía-acción

Lipman (1997, p.169) afirma que a filosofía mantivo unha firme conexión co nacemento do pensamento crítico e que por iso «actualmente existen xa numerosas publicacións referentes á filosofía aplicada que mostran o impacto do pensamento filosófico na abordaxe de problemas relativos á educación, á economía, á xustiza, á medicina, á ecoloxía e á política». Infírese ademais das liñas anteriores a transversalidade que a filosofía comprende. Pero de cara á educación primaria, como aludimos na primeira parte desta obra, cómpre indagar máis na actividade filosófica que na súa historiografía⁶³, é dicir, nas habilidades e disposicións que propicia, e non tanto no estudo detallado dos autores referentes e a súa cronoloxía. Trátase de usar a filosofía como unha ferramenta, como unha acción, filosofar máis que estudar filosofía, porque é a acción a que permite a significación e comprensión da realidade, a que permite ese desenvolvemento do sentido crítico.

Matthew Lipman e Ann Sharp elaboraron o programa de *Filosofía para nenos* como un exemplo da potencialidade do exercicio filosófico ou filosofía aplicada, utilizando no seu programa novelas creadas especificamente para abordar na aula, substituíndo aos coñecidos libros de texto e revelándose como alternativa para orixinar interesantes discusións filosóficas. Estas novelas, creadas por Lipman e o seu equipo, son unha produción que pretende reflectir a filosofía formal e informal na realidade das persoas e posúen as propiedades necesarias para internarse no currículo. Para iso, creou diferentes volumes dependendo do nivel de complexidade que se pretende tratar nos diferentes rangos de idade, e con cada unha anexou un manual para que o docente poida ter unhas directrices á hora de utilizalas na discusión filosófica. Así, Laura de la Fuente e Laura Morales (2022, p.130) acertan ao sintetizar que estas novelas filosóficas «foron conformando, cos anos, o que hoxe se concibe como todo un

63 Na obra xa tratada aquí de García Moriyón, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, o autor especifica como poder variar o tratamento da materia de filosofía dependendo do curso ao que nos esteamos referindo, atravesando primeiramente a construción do pensamento e culminando nos últimos anos no estudo de autores esenciais. Lipman ademais resalta a capacidade da filosofía sen tratar de forma expresa aos autores clásicos, se non soamente utilizando ou desenvolvendo algunhas das súas ideas cando é mester na discusión filosófica. Posteriormente veremos no apartado de *contidos e recursos* como esta proposta pode ser materializada.

currículo de pensamento, que organiza os recursos non só en función da súa complexidade senón tamén dunhas liñas xenerais que dan coherencia ao traballo global».

146 Un dos aspectos creativos que enxalzan estas novelas, é que nelas atopamos perso-
naxes coas que o alumnado pode identificarse e que experimentan situacións cotiás
sobre as que reflexionan. Deste xeito, consegue establecer un diálogo entre a novela
e o lector, que xunto coas cuestións e exercicios formulados no manual producen
unha interesante conxunción na aula na que se involucran os nenos e nenas con esa
curiosidade que mencionabamos⁶⁴. A través deste proxecto, Lipman e os seus com-
pañeiros (1992, p.343) trataron de achegar a filosofía á infancia argumentando que:

Pode dicirse que alguén está facendo filosofía cando discute razoablemente tem-
as filosóficas na aula da universidade, tamén debe dicirse que está facendo filo-
sofía cando discute razoablemente na aula dunha escola de ensinanza elemental.
E se a acción filosófica, xa sexa nunha conferencia ou no xardín de infancia, é
creativa, entón, a filosofía que resulte necesariamente manifestará creatividade.

Promover que os estudantes fagan filosofía é un exemplo de como pode estimular-
se o pensamento de orde superior na aula. A posta en práctica desta metodoloxía
filosófica baséase no diálogo xenuíno, aquel que sucede cando cada un dos partici-
pantes «ten realmente en mente ao outro ou aos outros no seu ser presente e espe-
cífico e se refire a eles coa intención de establecer unha relación mutua e vivencial»
(Oakeshott [1962] recollido en Lipman et al., 1992). A relación ideal entre profesor e
estudante debe ter este carácter de igual a igual cando se trata de abrirse á discu-
sión, favorecendo así a aprendizaxe dialogal e o sentimento de comunidade e res-
pecto mutuo. Entendemos a filosofía como unha ferramenta, pero ademais como un
contido de vital importancia no exercicio educativo. A filosofía clásica cuestiona os
aspectos máis fondos do ser humano e do mundo, as dúbidas xeradas da reflexión
e do razoamento, ese incesante cuestionar e a curiosidade innatas do pensamento
humano. Buscamos consolidar e potenciar estes aspectos tan marcados nas etapas
infantís e xuvenís e achegar a esencia filosófica á realidade, establecer unha ponte
que conecte as dúbidas clásicas cos aspectos máis cotiás, resaltar e mergullar nas
inquietudes dos nenos e nenas da sociedade contemporánea.

Como se deduce das liñas anteriores, facer filosofía non consiste unicamente en
exercitar as habilidades de pensamento ás que responde, nin como xa adiantaba-
mos antes, coñecer as doutrinas, expresións históricas de pensamento ou estudo de
referentes filosóficos. Sen desprezar a importancia que estes aspectos infunden no
desenvolvemento educativo, facemos fincapé no carácter dialéctico e na relevancia

64 Hoxe en día existen proxectos que derivan da proposta de Lipman, Ann Sharp e o seu equipo, como
son o *Proxecto Noria* e *Proxecto Microscopio* fundados na Editorial Octaedro e Grupo Everest respectivamente.
Estes recollen novos recursos cos que abordar a discusión filosófica dende a perspectiva Lipmaniana, uti-
lizando contos, xogos ou a arte, por exemplo.

da comunidade de investigación, na posta en práctica dos mecanismos ou habilidades de pensamento crítico a través dun entorno real e a busca da verdade de forma conxunta, ligando a educación á vida cotiá. Porque a filosofía aplicada naceu da necesidade de expresar as inquedanzas e reflexionar sobre as cuestións fondas do ser humano dentro dun contexto que representa a realidade dese mesmo ser humano. Deste modo, a importancia de conectar a realidade social á que está exposta o alumnado coa práctica filosófica debe ser o desencadeamento para o desenvolvemento do pensamento complexo, é dicir, trátase de aplicar as reflexións, a indagación, o razoamento e as habilidades de pensamento crítico á contorna en que vivimos para dar significado á realidade e ás experiencias que nos envolven.

Tamén Dewey sinalou a necesidade de reorganizar e reformular o obxectivo educativo e as prácticas que a educación exercía para fomentar a capacidade de pensar. Tamén resolveu que se estimula mellor a reflexión do alumnado mediante a súa experiencia vital que co uso tradicional dos textos; que o razoamento se agudiza e perfecciona coa discusión ordenada; e que a alternativa ao adoutramento dos alumnos en valores é axudarlles a reflexionar eficazmente sobre os valores que continuamente se lles están presentando. Así, Lipman propuxo as novelas filosóficas, para unificar o texto coa experiencia, utilizar o reflexo que descubrimos na lectura, en forma de diálogo, para vernos enfrontando á realidade das nosas vivencias sen renunciar á potencialidade do texto.

Existe unha cuestión fundamental para valorar o pensamento crítico dentro do enclave da filosofía: dende o noso punto de vista non é realista concibir un programa de pensamento crítico eficaz dentro da educación formal que poida atender á transversalidade, ao mesmo tempo que sustentar os fundamentos de cada materia no currículo. Con isto non queremos insinuar que o pensamento crítico non sexa factible nas materias e contidos, xa que a idea que fomos tecendo si o contempla como un pensamento eficaz e necesario noutros ámbitos; máis ben pretendemos aclarar que existen diferentes razóns (que varían dende os tempos, as dificultades na aula, as esixencias curriculares, etc.) que imposibilitan un programa específico de pensamento crítico en etapas de primaria e secundaria, tal e como formulan autores como Saiz e Rivas, ao menos que se adapten algúns dos seus deseños a etapas máis infantís. Aínda así, merece especial atención as súas aportacións mediante programas de PC, como o ARDESOS; e de avaliación do PC, como PENCRISAL. Dende unha aplicación da psicoloxía do pensamento elaboran un proxecto que procura que o seu alumnado chegue a dominar as habilidades de razoamento, a toma de decisión e a solución de problemas, algo que merece especial atención cando, como neste caso, se levan á vida persoal e profesional utilizando, nas súas actividades, contexto cotiás. Así, estes autores procuran o contacto do PC coa realidade a través da práctica de certas habilidades aplicadas a situacións non só posibles, senón reais, ben a través da exposición ben utilizando textos ou series de ficción que recollan esas situacións.

Nesta obra, indagamos máis especificamente nas idades infantís e, para iso, precisamos un contexto que fortaleza e apoie ese contacto coa realidade que é a filosofía, tanto polo seu interese intrínseco, as súas subdisciplinas ou as perspectivas que ofrece; como pola súa capacidade para materializarse e causar interese nas etapas primarias. Somos conscientes da diferenza que existe en termos de experiencia ao comparar as etapas infantís e adultas da educación; por iso, os programas de pensamento precisan de adaptacións específicas en infantil que incidan máis estritamente na motivación. Ademais, valoramos a experiencia filosófica como un pulo cara a inclusión do pensamento complexo na educación formal, e iso pasa por concibir a filosofía como materia de integración dun pensamento propio no estudantado e unha ampliación nos seus horizontes da realidade. Un dos valores positivos da filosofía neste aspecto é que atende a necesidades intrínsecas que tamén se manifestan no día a día: cando *problematizamos* a realidade ou facemos abstraccións, cando utilizamos elementos de fantasía, cando reflexionamos sobre as implicacións ou consecuencias dos actos, cando interpretamos un texto e desciframos os conceptos que manexa, cando nos comunicamos nas relacións interpersoais ou cando facemos un xuízo de valor.

Con todo, cómpre destacar que existen numerosos programas e modelos de pensamento crítico aplicables e de gran utilidade dos que podemos extraer o valor funcional do pensamento crítico e a diversidade da súa aplicabilidade. Pero é importante salientar que algunhas destas propostas soamente as podemos recoller ou explotar integramente cando se trata de niveles avanzados de educación, como a universidade, onde se poden presentar tanto formalmente en moitos grados universitarios como en formato de cursos complementarios, que poderían ser de retórica, lóxica ou razoamento, por exemplo.

É por iso que as metodoloxías e modelos que presentaremos a continuación deben concibirse como unha ampliación das posibilidades do pensamento crítico en educación, pero tamén como unha guía da que as propostas filosóficas poden alimentarse e formularse en cuestións de mellorar os procesos de ensinanza-aprendizaxe cando presentamos a materia de filosofía nas aulas.

5.2 Como levar o pensamento crítico ás aulas

Chegados até aquí xa fomos esbozando a posibilidade de que existan proxectos ou plans de estudos orientados á filosofía e que aborden o pensamento crítico, pero pode xurdir a pregunta de como se pode levar esta idea á aula e como sería o mellor xeito de facelo. O certo é que tal e como sinala López Aymes (2012, p.50), «a importancia de optar por unha definición de pensamento crítico ou calquera concepto, dáse na posibilidade de operar con ela na labor de instrución. De aí que xurdan igual número de modelos educativos que definicións.» Pero isto, máis que un inconve-

niente, é un pulo para a investigación educativa e, concretamente, para os estudos e programas de PC. A amplitude do concepto e, sobre todo, da súa execución –dende a persoa ata a situación á que se expón– xera novos interrogantes e distintas formas de integralo. A continuación recollemos, brevemente, segundo o traballo de López Aymes, as análises máis salientables que poden contribuír á confección dun marco sobre o que integrar máis coherentemente o pensamento crítico e –como veremos posteriormente, a filosofía– nos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Modelos de instrución

Como recolle López Aymes (2012, p.50) no seu estudo, diversos investigadores como Halpern e Nummedal (1995), McMillan (1987) e Tsui (1999)⁶⁵ traballaron na análise de publicacións en relación á instrución de programas de PC, obtendo como resultados as seguintes conclusións:

- Existen diferentes formas de concibir o pensamento crítico e a súa avaliación.
- Os efectos dos programas e cursos eran débiles.
- As medicións específicas desta habilidade poden resultar inapropiadas.
- Hai unha ampla diversidade de metodoloxías e estratexias de instrución.

Os investigadores tamén salientaron que o *feedback* docente afecta positivamente ao desenvolvemento da capacidade de PC no alumnado. Ergo, as técnicas utilizadas deben responder tanto á efectividade no camiño cara os obxectivos que se formulen como ás dificultades coas que nos atopemos nos procesos de ensinanza-aprendizaxe, xa que «o desenvolvemento do PC está influenciado tanto polo contido do curso como pola técnica de instrución» (López Aymes, 2012, p.50). Xa anteriormente aludiamos a que autores como Ennis ou Facione resaltaron a importancia das disposicións, e nós inducimos o valor da formación do profesorado e dunha atención á sensibilidade cara o medio, e neste caso, especificamente cara o alumnado co que traballamos.

Partindo da complexidade que rodea o PC, tanto dende a súa definición ata o desenvolvemento do mesmo nas áreas educativas, xorde dende as múltiples especialidades dos investigadores da ensinanza unha pregunta: as características deste pensamento son as mesmas para tódalas disciplinas ou son específicas para cada unha? A partir desta dicotomía nace unha terceira perspectiva, que contempla tanto

65 As referencias citadas nos apartados incluídos en *Como levar o pensamento crítico ás aula* recoñécense no traballo de Gabriela López Aymes, *Pensamiento crítico en el aula*, publicado en: *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Ano 2012, Vol. 37, N^o. 22, págs. 41-60. As clasificacións que redactamos sobre modelos e métodos de ensinanza, están parafraseadas do seu traballo.

propiedades específicas como xerais do PC, segundo a materia á que se aplique. Así, Beltrán e Pérez (1996) resumen as posicións dos estudos do tema, en tres teses diferentes:

- 150
- Por un lado, a *tese da especificidade*, proposta por McPeck (1981), quen defende que as habilidades xeneralizables do pensamento non existen e que varían de materia en materia. A maioría dos expertos sinalan que se deben incluír as habilidades de pensamento nunha área de contidos específica polo menos en parte do tempo de ensinanza (Swartz e Perkins, 1990), xa que pode incrementar o interese do alumnado por aprender. Lipman (1997, pp.183,184) sinala que «a implementación transversal do pensamento crítico no currículo promete un reforzamento académico do estudante» para posteriormente concluír que «a filosofía será a que aporte os criterios lóxicos e epistemolóxicos ao currículo».
 - Noutra banda, a *tese da xeneralidade*, propia de programas como o de enriquecemento instrumental de Feurstein, o programa de CoRT de Bono, ou a maioría dos programas analizados polo *National Institute of Education*, editados por Segal, Chipman e Glaser (1985). Esta céntrase especificamente nos procesos de razoamento, e baséase no desenvolvemento das habilidades de pensamento con independencia da área de contidos, pois enténdese que os principios do pensamento crítico son xerais.
 - Por último, a *tese mixta*, que concentra as dúas visións anteriores, combinando as disposicións e habilidades de PC xunto coas experiencias e coñecementos específicos dunha área particular de interese na escola (Beltrán e Pérez, 1996). Algúns autores como os mencionados Saiz e Rivas (2008) destacan a necesidade de reducir a distancia entre instrución e transferencia de habilidades na vida cotiá. Polo que, pretendendo a xeneralización, o seu traballo recolle tarefas de razoamento e solución de problemas aplicadas a situacións cotiás.

Estes modelos están encamiñados cara a elaboración de programas de desenvolvemento do PC en ámbitos académicos, pero para levar a cabo un traballo de PC efectivo na aula, o docente debe traballar tanto a través do pensamento crítico como do pensamento creativo. É por iso que debemos ter en conta outros factores –máis alá da aplicabilidade transversal ou específica– que sosteñan a eficiencia do programa e atendan tamén ás necesidades do pensamento creativo. Ademais, debemos ter en conta non só as habilidades, senón tamén as disposicións, estas últimas máis ligadas á formación do mestre ou mestra, á súa actitude fronte aos temas ou contidos escollidos, cos estudantes e as súas experiencias, e a selección de contidos e recursos.

A aula non sempre pode ofrecer o entorno idóneo para a explosión do pensamento complexo, pero é o medio xeralmente adoitado no entorno educativo para exercer a súa acción, polo que debemos adaptarnos ás circunstancias dispostas en cada centro. Ademais, de cara a deseñar e implementar un programa filosófico no que se pretenda o desenvolvemento deste pensamento e que poida ter unha aplicación académica significativa e eficaz, deberíase contar –entre outros– cos aspectos citados a continuación (Bruning et al., 1999; Beltrán e Pérez, 1996)⁶⁶:

- En relación ao contido de ensinanza:
 - o Identificar as habilidades axeitadas
 - o Poñer en práctica a instrución
 - o Avaliar o programa
- En relación á poboación á que se dirixe:
 - o Axustarse ao nivel evolutivo dos estudantes, pero cun currículo lóxicamente estruturado.
 - o A capacidade intelectual.
 - o Non facer distinción de xénero.
 - o As diferenzas socioeconómicas e culturais⁶⁷.
- Rol do profesor:
 - o Crear un ambiente que favoreza o pensamento crítico, como unha minisociedade crítica que promova valores como a verdade, mentalidade aberta, empatía, racionalidade, autonomía e autocrítica. Con isto, os estudantes aprenderán a crer na súa propia mente.
 - o O seu papel será máis de mediador ou indagador que de transmisor de coñecementos, para o cal debe aprender a facer preguntas.
 - o Promover un ambiente onde o neno poida descubrir e explorar as súas propias crenzas, expresar libremente os seus sentimentos, comunicar as súas opinións, e ver reforzadas as súas preguntas cando consideran moitos puntos de vista.

66 Citados en: *Pensamiento crítico en el aula*, López Aymes (2012, p.51). Cómpre sinalar que estes autores mencionan aspectos en relación ao desenvolvemento dun programa de PC e non filosófico. Nós recolle-mos algunhas das súas pautas entendendo que poden extrapolarse ao ámbito filosófico por tratarse de aspectos xerais da instrución.

67 Poderíamos incluír neste apartado o entorno familiar. Entendemos que a bagaxe familiar ten unha alta influencia de cara ao desenvolvemento persoal do neno ou nena (responsabilidades, enriquecemento cultural, dominio de relacións interpersoais, autoconocemento, resolución de conflitos, valores...) e poden influír na súa comprensión crítica do mundo.

Algúns destes aspectos poderían pasar desapercibidos ou obviarse hoxe en día, pero non está de máis recollelos tal e como se presentaron no seu tempo, para así tamén aludir ao espazo aberto, igualitario e libre que precisa o pensamento crítico para penetrar na aula; ademais, observamos varios aspectos relevantes que deberemos considerar cando executemos un plan de filosofía. Por unha banda, esa «minisociedade» que serve de xermolo para indagar na comunidade de investigación e na cal o estudantado poida aprender conxuntamente. Por outra banda, o papel do mestre ou mestra como guía, aprendendo a facer preguntas, centrándose na indagación e actuando como mediador, convertendo estas prácticas en inapelables na discusión filosófica. Por último, aprender a pensar sobre os grandes problemas, do que se derivan dúas metas converxentes: aprender a pensar e facelo a través das grandes cuestións do ser humano, relacionando temas filosóficos coa sociedade (ademais, a relación que estes gardan cos valores sociais e cívicos facilitan a súa implementación). Con isto, comprendemos a función que cumpre a filosofía ao determinarse polo pensamento crítico, como orientadora dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Técnicas de ensinanza

En relación ás técnicas de ensinanza que se poidan empregar, López Aymes (2012, pp.51-52) citando os estudos de Piette (1998) sintetiza en catro grandes categorías as estratexias identificadas polos investigadores:

- *Exercitar as habilidades de pensamento crítico*: traballar a través de técnicas educativas que axuden a integrar e mellorar ditas habilidades. Por exemplo, expoñer con claridade a natureza dos obxectivos da ensinanza do pensamento crítico, estruturar o tempo e adoptar un ritmo. Materialízase na aula a través do debate, facer preguntas de nivel superior, esixir respostas elaboradas, favorecer os procedementos científicos, estimular o traballo en equipo.
- *Ensinanza directa das habilidades de pensamento crítico*: como descompoñer as habilidades de pensamento de nivel superior en elementos máis simples, expoñer aos alumnos modelos sobre as distintas formas de razoar que o axuden a organizar e estruturar o seu proceso de pensamento. Algunhas actividades son a discusión socrática, *role-playing*, analizar experiencias e *brainstorming* (Beltrán e Pérez, 1996; Lipman 1997).
- *Desenvolvemento das habilidades metacognitivas*: técnicas que contribúen a ensinar ao alumno a planificar, controlar e avaliar o seu propio proceso de pensamento (De la Fuente e Martínez, 2000).
- *Transferencia das habilidades do pensamento crítico*: técnicas que favorezan a aplicación de ditas habilidades en situacións que non se presentan nos programas ou a campos máis tanxibles e próximos ás experiencias, é dicir, deseñar problemas cotiáns que esixen formas de razoamento ou de

solución de problemas concretos de modo que poidamos traballar as diferentes habilidades de pensamento (Saiz e Rivas, 2008, p.2).⁶⁸

Métodos de ensinanza

Os modelos que citabamos anteriormente representan un enfoque teórico orientador das posibles insercións do pensamento crítico en programas educativos. A continuación indagamos nos modelos prácticos que son ilustrativos de como constituír e organizar unha clase orientada a desenvolver o PC, centrados nos procesos de ensinanza-aprendizaxe. Para iso recorreremos de novo a López Aymes (2012, pp.52-54), quen recolle catro modelos e os seus autores:

- *Modelo de avaliación procesual.* Diseñado por Mayer e Goodchild (1990), céntrase en habilidades específicas de comprensión e avaliación de argumentos a través da análise dos compoñentes dun discurso ou escrito de diferentes textos dos contidos curriculares. A metodoloxía céntrase nas habilidades metacognitivas e autorregulatorias (o que, como, por que, para que, cando, do exercicio das habilidades ensinadas).
- *Modelo de pensamento dialoxístico.* Proposto por Richard Paul (Paul, 1992; Walsh e Paul, 1998), baséase na premisa de eliminar os puntos de vista únicos, contrarrestar o prexuízo, a imparcialidade e a irracionalidade. Segundo dito modelo, os estudantes aprenden a asumir outros roles e a razoar puntos de vista contrarios aos seus propios de forma interdisciplinaria. Así, os estudantes coñecen en profundidade as deficiencias e as debilidades dos puntos de vista contrarios.
- *Modelo de comunidade de investigación.* Lipman (1997) entendía a aula como unha extensión da comunidade universal de investigación, polo que é un espazo idóneo para a produción e reconstrución social. Lipman céntrase nunha pedagogía do xuízo eminentemente filosófica pero tamén incorpora criticamente aquelas aportacións valiosas doutras disciplinas. Os compoñentes principais deste modelo son os seguintes:
 1. Ofrecemento do texto en forma de relato.
 2. A construción do plan de discusión.
 3. A solidificación da comunidade.
 4. A utilización de exercicios e de actividades para a discusión.
 5. Alentar compromisos para o futuro.

68 Citadas en: *Pensamiento crítico en el aula*, López Aymes (2012, pp.52-54)

Este modelo implementouse en moitas escolas de diferentes niveis educativos con resultados alentadores (García Moriyón, 2004).

154 *Modelo da controversia.* Beltrán e Pérez (1996) definen a controversia como un tipo de conflito académico que se produce cando as ideas, conclusións e teorías dun estudante son incompatibles coas do outro e os dous tratan de chegar a un acordo.

Para elaborar unha proposta/programa habería que buscar a máis axeitada segundo as características previamente observadas do grupo e da aula, do entorno escolar e social, do sistema educativo ao que atende e calquera outra circunstancia de relevancia no espazo no que se pretenda efectuar a proposta, mais tódolos modelos merecen atención porque todos responden ás mesmas necesidades educativas. Na nosa investigación, en liñas posteriores, desenvolveremos algunhas nocións sobre o *Modelo de comunidade de investigación* e, por extensión, a discusión filosófica e a interacción dialoxística coa fin de indagar e concretar nas súas posibilidades prácticas.

A cuestión sobre os métodos de ensinanza radica entón en que non se ten que adotar un método ou dinámica única. Na primeira parte aludiamos á necesidade de procurar un espazo filosófico propio, con presenza específica no currículo e cunha formación do profesorado que responda a esta necesidade satisfactoriamente, pero entendendo a deriva curricular que sofre España nos últimos anos nesta materia, é consecuente esixencia procurar e utilizar tódolos espazos educativos posibles para instaurar as bases educativas do pensamento crítico. Ademais, co interese de darlle significación e integración, traballar tanto de forma transversal (dentro do currículo) coma interdisciplinaria (achegando a escola ao entorno social e cotiá) suporía coñecer en profundidade e utilizar cada unha destas fórmulas ou modelos segundo as situacións ou circunstancias coas que nos atopemos nunha materia, aula e escola. Ao mesmo tempo, o PC non implica o mesmo en tódalas tarefas, actividades e exercicios que formulemos, e por iso é de vital importancia establecer uns obxectivos relacionados coas habilidades de pensamento cando deseñemos unha proposta ou plan de intervención na aula. De igual modo, cada obxectivo esixirá tanto unha dinámica de aula concreta como un tipo de preguntas concretas, algo que puntualizaremos máis adiante ao estudar os tipos de preguntas que xorden nun diálogo filosófico.

Falamos de reorganizar as metodoloxías existentes integrando novos métodos con valor e viabilidade, preparar e instruír ao profesorado para exercelas, dotar os espazos de material necesario, procurar a harmonía coas esixencias curriculares e atender ás dificultades, diversidades e ritmos que existen nunha aula. Tamén podemos fomentar espazos para a filosofía a través do chamado Proxecto Educativo de Centro (PEC) aproveitando os plans e proxectos aprobados polo centro. O feito de traballar por proxectos permite conxugar o entorno social do alumnado e a aprendizaxe institucional, pois adoitan ser proxectos con impacto social, que se mostran ao público,

nos que participan os distintos cursos e nos que se invitan a profesionais da materia. Isto permitiría ademais adquirir máis material para o centro, expandir as ideas que xurdan do proxecto e por tanto deixar unha primeira porta aberta a comprometerse conxuntamente co valor e ca viabilidade, tanto do pensamento como da filosofía.

Entendendo o desafío que implica tales cambios ou adaptacións dentro do sistema educativo existente, identificamos as liñas metodolóxicas propostas como ideais ou modelos a seguir, establecer e reivindicar.

5.3 Avaliación da filosofía e do PC

Propósitos da avaliación

Unha das responsabilidades de propoñer a introdución da filosofía no currículo, conxuntamente co pensamento complexo, supón a necesidade de formular as posibilidades de avaliar o progreso do alumnado en relación a ela. Ademais, se a presente obra se mostra como unha porta cara a investigación educativa e filosófica, debemos ofrecer a posibilidade da súa análise dende fóra e tamén mostrar a capacidade de incorporar sistemas de avaliación que permitan aplicar integramente as propostas que se desprendan dela. Debido á extensión que podería resultar e á incapacidade para facelo dende unha perspectiva clara e ampla, eludiremos neste apartado a avaliación correspondente tanto á investigación educativa como a investigación filosófica, pois para o noso traballo esta concretaríase en como valorar esta obra en relación a tales investigacións. Sen embargo, procuraremos nas seguintes liñas recoller algúns métodos de avaliación que poidan instaurarse nos procesos de ensinanza-aprendizaxe para contribuír ao enriquecemento das propostas filosóficas de aula e para examinar o progreso do alumnado en relación á adquisición de pensamento crítico.

Se o pensamento crítico e o pensamento creativo son entendidos como ferramentas que contribúen á formación educativa, tanto emocional como académica, en valores e persoal, estes deben examinarse exhaustivamente de xeito que poidamos comprender a súa influencia e poidamos mellorar a súa práctica. Isto evidencia que, ao abordar o pensamento complexo dende calquera das teses mencionadas anteriormente, a análise do pensamento debe orientarse a través dos seguintes propósitos:

- A medición: trátase de valorar a resposta do alumnado na discusión filosófica e outros exercicios de aula en relación ás habilidades e disposicións de pensamento, co obxectivo de servir como medio para remodelar e axustar o exercicio docente e analizar as necesidades do grupo e os seus integrantes.
- A investigación: procúrase valorar a importancia do bo pensamento dende os contextos de aula coa fin de crear propostas de interese e de calidade

para a investigación educativa e filosófica coa idea de impulsar as actitudes e actividades filosóficas e mellorar a experiencia educativa.

156 Para realizar a medición deberase recompilar datos a curto prazo, orientados a valorar a adquisición de habilidades de pensamento, analizando tanto o razoamento como a súa capacidade para abordar temáticas filosóficas. Por outra banda, os datos a recoller para a investigación estarán enfocados á motivación e a transversalidade, ao uso de filosofía noutros espazos e a capacidade para integrar contidos, materiais e tarefas na aula. Esta investigación incorpora a medición no sentido en que debe facer unha avaliación destes aspectos a partir da evolución dos anteriores ao longo do tempo, coa perspectiva transversal e ampla que acabamos de mencionar.

Métodos de avaliación

Que ferramentas debemos utilizar para avaliar o pensamento crítico? Para responder a isto debemos facer un repaso das ferramentas xa existentes para avaliar as habilidades de PC. López Aymes (2012, p.55) lembra que existen numerosos instrumentos para a avaliación do PC, tantos como modelos e programas (Association of American Colleges & Universities, s/d; Butler, 2012), pero as dificultades para alcanzar unha fiabilidade utilitaria das mesmas, atendendo tanto a problemas conceptuais como metodolóxicos, supuxo unha continua discusión entre os expertos (Saiz e Rivas, 2011). Ademais, a avaliación de PC centrouse tradicionalmente nas habilidades. A maioría dos tests, ben a través de preguntas de elección múltiple ou de preguntas abertas, avalían exclusivamente habilidades de pensamento crítico⁶⁹.

No seu traballo, López Aymes (2012, p.56), reivindicando outros procesos de avaliación do PC máis integradores e menos centralizados, recolle tres estratexias pedagóxicas que poden ter cabida na avaliación do desenvolvemento do PC para unha proposta de carácter aberto e adaptada a un entorno educativo: 1) realizar unha lista de observación de destrezas específicas nunha materia en particular, para comprobar a progresión dos estudantes; 2) realizar entrevistas particulares cos alumnos co obxectivo de coñecer directamente as destrezas de cada estudante, detectando tanto o dominio das habilidades de pensamento crítico como as disposicións; 3) avaliar por medio dun *dosier* e rúbricas onde se poida observar o progreso do estudante durante un período determinado, requirindo do alumnado reflexión sobre o seu propio pensamento. Pedagogos como Martín López Calva (1998) ou José M. Calvo (1994),

69 Tests como a *Valoración del pensamiento crítico de Watson-Glaser* (Watson e Glaser 1980), ou *Test de ensayos del pensamiento crítico de Ennis-Weir* (Ennis e Weir, 1985), ou *Test Cornell de pensamiento crítico- nivel X y nivel Z* (Ennis e Millman, 1985a; Ennis e Millman, 1985b), descoidan a avaliación das disposicións. O compoñente motivacional inferíase mediante o rendemento neses tests. Se unha persoa mostraba boas habilidades, entón era indicativo de que tamén tiña boas disposicións.

tamén defenden estas prácticas de avaliación nos seus traballos de pensamento crítico e filosofía (respectivamente) na aula.

García Moriyón (2006, p.197) sinala que nun proceso de avaliación, en primeiro lugar, debemos esclarecer que é o que imos avaliar. No seu caso refírese a avaliar «a 157
ensinanza da filosofía», aclarando que «se trata de saber se fomos quen de ensinar filosofía e sobre todo de pescudar se os alumnos aprenderon a facer filosofía». Tendo en conta que a idea que estamos expoñendo parte dunha proposta filosófica, haberá que sinalar uns obxectivos para avaliar en relación ao eido filosófico que nos permitan exercer a investigación filosófica ligada á educación. Por iso, e partindo dos obxectivos ou fins mencionados antes, debemos enfocar a avaliación –individual– da filosofía na aula principalmente cara o dominio de conceptos, o exercicio da retórica, a comprensión de lecturas, a capacidade de facer preguntas e a argumentación de crenzas, puntos de vista e xuízos de forma racional e coherente. En segundo lugar, ao propoñer métodos como a comunidade de investigación e a discusión filosófica, debemos tamén examinar as relación dos individuos no grupo e valores grupais como a capacidade de cooperación, soste un ambiente agradable, resolver conflitos entre compañeiros, a comunicación e a participación. En relación aos métodos de avaliación, García Moriyón (2006, pp.198,199) formula as seguintes cuestións: *podemos demostrar a alguén, en especial a nós mesmos e aos nosos alumnos, que despois de nove meses traballando xuntos aprenderon a razoar ou que o clima da aula mellorou? Razoan ao rematar un curso de filosofía mellor ou peor que ao principio? Foi suficiente mellora no caso de habela?*

Ao falarmos de instrumentos de avaliación enfocados á filosofía, diversos investigadores, entre eles García Moriyón, recalcan que estes deben consistir en probas abertas, entre as que este autor propón o comentario de texto e a disertación. No caso da educación elemental, estas probas supoñen unha dificultade ao precisar dun gran dominio da linguaxe e profundidade nos contidos. Así, os instrumentos que nós recolleemos para estas idades baséanse nos xa mencionados métodos de observación, entrevistas e un *dosier* ou diario que poida recoller reflexións do alumnado, no que se propoñan experiencias artísticas, que conteña preguntas sobre os temas tratados nas aulas e que se poida revisar polo docente ou poñer en común se o grupo acada a confianza necesaria. Este traballo suma información ás notas tomadas polo mestre ou mestra *in situ* ou *a posteriori* das sesións, estimulando tamén a capacidade de autoavaliación do alumnado xunto co exercicio de autorregulación. Estas ferramentas de avaliación acadarán o seu maior valor sempre e cando estean dirixidas e comentadas entre estudante e docente.

Así mesmo, pódense utilizar ferramentas que contemplan tanto a capacidade argumentativa como creativa do alumnado. Unha proposta pode ser mediante tests deseñados polo docente, con preguntas e exercicios de carácter aberto, no que se

teñan que resolver situacións cotiás; buscar solucións e preguntas a problemas relacionados cos contidos filosóficos; descubrir, reformular e expresar novos problemas que poidan suscitar algún texto; detectar enunciados falsos e falacias de conversas, vídeos e outros materiais; reflexionar sobre algunha cuestión metafísica ou expresar plasticamente algunha idea con valor filosófico. Utilizar este instrumento nalgúns momentos do curso pode axudar ao alumnado a indagar na reflexión e imaxinación individual, de xeito que poida complementar a dinámica grupal da aula.

Para levar isto a cabo, cómpre que nós avaliemos o proceso de aprendizaxe e posuamos o rigor para facelo. Por iso que, ao final, a cuestión radica en adaptar a avaliación aos tempos e ás necesidades. Para nós, como docentes, son primordiais os estudos observacionais e a *retroalimentación*, xa sexa a través das entrevistas, rúbricas ou calquera outra ferramenta de natureza aberta. Está claro que temos unha morea de métodos á nosa disposición, pero dando importancia ao pensamento como aludimos anteriormente, carece de sentido indagar na avaliación tradicional de adquisición de conceptos. Por último, ao tratarse a filosofía dun exercicio indagador e reflexivo, cómpre abordar o carácter autorregulador desta disciplina, outorgándolle aos nenos e nenas a oportunidade para construír o rigor do seu pensamento.

Parte III – PAIDEÍA

VI Pathos

159

*Como se o mesmo fosen a palabra e o acto,
a mudez e o non ser.
Como se unha única sílaba furtada do silencio
xustificase a vida
e mantivese a roda do tempo no seu eixo.
-Pilar Pallarés-*

6.1 Comunidade de investigación

O valor da comunidade: de Paulo Freire a Teresa Langle

Recordo ao reler *Pedagogía del oprimido* a sentenza de Freire (2012, p.72), «os homes edúcanse en comunión mediatizados polo mundo» e como me inducía nunha tenra utopía que para min contía tódolos cheiros que se poidan imaxinar da realidade. Parece tan sinxelo que semella irreal, case toda a súa proposta se sostén por unha causa clara e está cargada de tódolos motivos para cumprila e difundila. Que nos queda agora daquela idea de educar campesiños na toma de conciencia? Agora semella que xa non hai campesiños aos que escoitar, estarán todos traballando, supoño. E para quen? Para que? Por que sen preguntas, nin diálogo, nin comunidade, nin conciencia? Quizais demasiado utópico? Pero eles e elas seguen estando aí, porque agora estamos no mesmo lugar pero sen mirarnos, como sentados en bancos que están en fronte pero cunha especie de pantalla que non nos deixa esculcar a cor dos iris, nin as engurras do compañeiro ou compañeira que tan preto comparte as mesmas dores e alegrías. O mundo mediatiza demasiado, penso, tanto que un xa dubida da súa pertenza a el, tan escuro e difuso. Acaso fomos quen de extinguir esas loitas que no pasado por nós se loitaron?

De súpeto lembro en *La urgencia de vivir*, aquel taller –do programa ou modelo *Health by All Means*⁷⁰– sobre a violencia estrutural que Teresa Langle relata brevemente dende a interpretación do *xénero e paz*, e que acompaña cunha introdución ao análise da emoción feminista (Langle, 2019, p.53). Nesta experiencia participaron vinte mulleres e un home de distintas etnias keniatas. Partindo dunha primeira representación teatral dunha situación de violencia doméstica, se lles pide ás participantes que escriban ou debuxen algunhas experiencias similares. O asombroso, admirable e poderíase dicir case máxico que aquí acontece, descóbrese cando ao compartir as súas experiencias –incluídas as dalgunhas coordinadoras do taller– emerxe sobre o entorno a emoción, e «tódalas barreiras se eliminaron momentaneamente, os procesos emocionais mandan e moldean a situación». Este acontecemento consegue revelar unha conclusión que emana da emoción experimentada polas vítimas que participaron no taller: «a violencia doméstica da que se facía eco a representación teatral é unha simple manifestación máis dunha violencia estrutural relacionada co xénero, que ten tamén moitas outras manifestacións».

Deste taller, en relación á súa obra, Langle destaca a importancia dun contexto apropiado, da revisión emocional compartida e do valor da experiencia afectivo-emocional para «consolidar, en graos diferentes, algunhas das capacidades individuais para a introspección, para imaxinar, recordar, comunicar, razoar, analizar, fortalecer a vontade, incentivar os intercambios persoais e a expresión dos afectos». E aquí é onde renace o valor da comunidade, como expresión compartida da experiencia e como capacidade para lograr obxectivos máis profundos. Cómpre salientar ademais, o valor dos procesos afectivos-emocionais nos procesos de razoamento, a íntima comunicación que se produce entre ambos, pura sinerxía, para elevarse a altos niveles de conciencia e efectividade; digamos que un excelente pensador será entón aquel que poida razoar mediante a emoción e sentir a través da razón.

Tras reler a experiencia que naceu neste taller decátome de que as loitas continúan cun formato similar aínda que se silencien na memoria. Dáseme por reflexionar e preguntome como remata unha persoa rescatando esta práctica da comunidade nun entorno *a priori* tan alleo. E acabo pensando que a posibilidade segue aí, e aínda máis, é accesible, pode e se está aplicando, con outras causas e outros formatos, pero con obxectivos que recorren á capacidade das persoas para pensar en comunión, tomar conciencia e compartir a experiencia. Entón preguntome, cal é a labor da escola en termos de comunidade? Está acontecendo a mesma revolución colectiva?

Na escola pasamos a maior parte do tempo da nosa infancia, establecemos e asentamos gran parte das relacións interpersoais que mantemos ao longo da nosa vida e, por ende, aprendemos a relacionarnos. Pero non só iso, se non que a forma de

70 Alonso, Araceli e Teresa Langle de Paz, 'Health by All Means'. *Women Turning Structural Violence into Peace and Wellbeing. Philosophy and Theory*. Madison: Deep University Press, 2018b.

aprender é a través dos demais, ao mesmo tempo que a forma de ser maniféstase cos demais e polos demais. Como xa adiantabamos, ao falarmos da escola como factor social adoitamos referirnos a estes procesos e indicar o determinantes que son, pero cómpre indagar tamén nas posibilidades de nutrir estas relacións interpersoais en torno os procesos de ensinanza-aprendizaxe, aspirando a unha aprendizaxe significativa, eficiente e plena, aproveitando tódolos recursos e mostrando o valor do pensamento colectivo.

A partir desta idea, lémbrome tamén de certas propostas grupais que puideron observar nunha clase de 6º de primaria, na que para materias tan individualizadas como *ciencias da natureza* ou *matemáticas*, se creaban pequenos grupos de investigación na aula. Estas agrupación non acontecían cada vez que se impartía a materia, pois se utilizaban xeralmente para repasar materia. Para iso, se involucraba ao alumnado nun modelo de concurso e se dividía a clase en equipos; ante as preguntas e problemas (de distintos formatos) que o mestre formulaba cada equipo tiña que investigar a resposta ou solución en base ao coñecemento previo dado na aula cun tempo limitado. Posteriormente, o docente escollía un equipo ao que preguntar pola solución e valoraba, xunto a outra docente, a súa intervención. Tamén puideron comprobar na miña experiencia educativa outro exemplo similar na mesma clase, neste caso como se utilizaban os conceptos matemáticos de media, moda e mediana aplicados á realidade. A través dunha estatística diaria sobre o almorzo que traían a escola e o tomado previo, o alumnado se encargaba de analizar se a clase comía de forma saudable. A titora organizaba a estatística en base a unhas preguntas que desvelaban os medios para a análise e tamén manifestaban o obxectivo. Deste xeito, involucrábbase a toda a aula a reflexionar sobre os seus hábitos, sendo necesaria a participación de tódalas persoas para acadar os obxectivos propostos, isto é, obxectivos colectivos.

Este tipo de iniciativas comprometen ao alumnado a investigar en equipo e a mellorar a súa disposición e motivación cara os exercicios de aula, porque estes adquiren multiplicidade de obxectivos e medios. Estou máis que seguro de que hoxe en día trátase de fomentar este tipo de actividades comunitarias continuamente e que moitos proxectos de centro así contemplan a súa pedagogía. Por que non valorar entón a comunidade de investigación tamén como modelo para desenvolver o pensamento complexo a través da filosofía?

A comunidade de investigación, por Matthew Lipman

Lipman et al. (1992, p.368) reivindicaban a través do seguinte fragmento esta esixencia de comunidade na investigación:

Resulta difícil concibir unha investigación que non se produza nun contexto comunitario e, se isto é o que normalmente ocorre entre os adultos, canto máis certo é aínda no caso dos nenos! Recorrer a procedementos obxectivos e com-

partidos, estar abertos á evidencia, desafiar as inferencias mal feitas, considerar as consecuencias das presuposicións e as hipóteses, todas esas cousas axudan a poñer os cimentos dunha comunidade de investigación tanto entre nenos como entre adultos. Cando todos eses procedementos e outros próximos son interiorizados por cada un dos que participan, o resultado é a reflexión crítica.

Cando Lipman decidiu levar a filosofía ás aulas non dubidou en partir da idea de comunidade, e neste caso, ligada á investigación. Así estableceu que o mellor xeito de desenvolver o razoamento e valores éticos sería a comunidade de investigación, evidenciando que esta disciplina non se trata soamente dun exercicio individual e introspectivo, pois claramente goza dun interese colectivo. Isto nace da calidade das preguntas para que, partindo dunha inquedanza común, exista unha diferenza individual ligada á experiencia que, ao ser compartida, potencia e clarifica a perspectiva sobre a cuestión. Así, cando Lipman e Sharp elaboraron o programa de *Filosofía para nenos*, procuraron o medio máis favorable para a investigación filosófica e con iso acadar «un modo de pensar e de actuar que sexa cada vez máis consciente, máis autónomo e máis solidario».

Lipman et al. (1992, p.118) recollen certas condicións como requisitos previos á constitución dunha comunidade de investigación: «a dispoñibilidade cara a razón, o respecto mutuo (dos nenos entre si e dos nenos e profesores entre si) e unha ausencia de adoutramento». Ademais asegura que xa que estas condicións «son intrínsecas á filosofía, forman parte da súa verdadeira natureza, por así dicilo, non é sorprendente que a aula poida converterse nunha comunidade de investigación sempre que sirva de campo para estimular de forma efectiva a reflexión filosófica dos nenos.»

Nestas liñas cómpre sinalar dúas inferencias que se desprenden: por un lado, a xa comentada necesidade da formación do profesorado –algo que xa Lipman e o seu equipo contemplaban– e por outro, o choque de valores que se produce entre a realidade e estas características. En relación ao primeiro, non está de máis reiterar a necesidade dun equipo docente sensible ao contexto, formado non só na práctica dunha materia ou dun currículo, tamén experimentados no xuízo crítico e na valoración íntegra das situacións das realidades, consecuente e responsable. Sobre mencionar papel que ten o currículo oculto nos procesos de ensinanza-aprendizaxe, e unha parte deste revélase nas actitudes que o profesorado mostra na aula: a súa forma de falar, o xeito de resolver os conflitos da aula e as dificultades do alumnado, a disposición cara as tarefas que se preparan e a motivación infundida, ou por que non dicilo, o amor polas persoas ás que debe ensinar, pola súa historia e o seu devir, previo requisito para exporse á labor da ensinanza. E como ben sabemos, o amor esixe unha complexa responsabilidade, racional e emocional. O segundo, este choque de valores, prodúcese cando as intencións ou obxectivos da comunidade de investigación topan cunha herdanza das circunstancias socio-históricas que brotan en forma

de dogma ou doutrina social. Neste caso referímonos a como a evolución humana ten un impacto en como aprendemos e asimilamos esa aprendizaxe; ata o de agora podemos mencionar a influencia que pode ter unha evolución tecnolóxica ao servizo do capital, unha sociedade de produción acelerada e desenfreada ou un modelo de entretemento de consumo rápido. Estamos comprobando como estas circunstancias poñen en xaque o valor democrático que Lipman asociaba á comunidade de investigación e estamos empezando a entrever os efectos no comportamento dos máis pequenos; principalmente, na disposición cara a aprendizaxe, pero tamén na dificultade para ler, concentrarse, establecer relacións, comprender as emocións, facer xuízos de valor ou para pensar con nitidez e esforzo, por exemplo. Se a filosofía posúe aquelas condicións intrínsecas, o seu papel na educación vólvese agora máis imprescindible que nunca, e tórnase incluso en desafío educativo.

O modelo de comunidade de investigación para Lipman integra por un lado o programa de *Filosofía para nenos*, pero para levalo a cabo desenvólvese a través da «discusión filosófica». É evidente que o principal método para integrar a filosofía na aula é a discusión filosófica debido á relación que esta ten co diálogo, mais isto non quere dicir que soamente se fale, debata ou dialogue na aula. Se temos en conta as pegadas da pedagogía deducimos que na actualidade existen infinidade de actividades que podemos desenvolver ao redor da discusión, que nestes casos tomará o papel de reflexión comunitaria. Posteriormente, salientaremos algúns materiais e actividades que aborden esta cuestión, coa fin de outorgar a responsabilidade creativa que o pensamento complexo esixe.

A investigación en valores: do respecto á liberdade

A comunidade de investigación é unha extensión da comunidade de valores, esa que é pilar básico de todo proceso educativo no senso de desenvolvemento dun grupo, non só nos procesos institucionalizados de ensinanza-aprendizaxe, senón en toda práctica que implique un proceso vital onde participen diversas persoas cun obxectivo común. Ao expoñernos a unha comunidade, ben sexa unha aula, un barrio, unha rede social ou un deporte, estamos participando inevitablemente na construción dos seus valores, e esta á súa vez moldea os nosos. O proceso de asimilación destes valores é practicamente inconsciente, como ocorre por exemplo na escola co currículo oculto. Pero ao fundirnos nunha comunidade de investigación filosófica, estamos poñendo en cuestión os valores que formamos de xeito inherente, pois en palabras de Lipman et al. (1992, p.122) «é case imposible ensinar a filosofía sen a ética».

O certo é que en educación, en cada materia, nos preguntamos por que as cousas son do modo en que as aprendemos. Ese «por que» responde á transversalidade porque atravesa as inquiredanzas que nacen no ser humano ao indagar na súa propia gnoseoloxía. A partir desta semente do coñecemento, fórmase a rede de coñecementos que definen a nosa forma de ser e de actuar, onde se inclúe o xeito de

comprender a realidade dende a perspectiva ética. Así, o porqué maniféstase distintamente entre as crianzas e os adultos: mentres as persoas adultas cren manexar un poderío de valores instaurados no seu pensamento a través da experiencia, os nenos e nenas son quen realmente se consideran a si mesmos en construción e son capaces de extraer valoracións da dúbida, do porqué.

Neste sentido, xorde unha cuestión relacionada coa función da educación, ata que punto a institución determina unha escala de valores que os propios participantes non teñen opción de reflexionar ou cuestionar? Se os mozos e mozas están en proceso de asimilación, por que non son libres para buscar a comprensión daquilo que os conforma? Cando un le obxectivos que se formulan nos currículos educativos, ten a sensación de habitar naquela frase do despotismo ilustrado europeo, *tout pour le peuple, rien par le peuple*, traducida como *todo para el pueblo pero sin el pueblo* en castelán. Nestes documentos topámonos con multitude de referencias que aluden ao pensamento propio, á construción da personalidade, á adquisición de valores, progreso persoal, á cidadanía democrática, etc. Pero en que momentos da educación se lles permite aos estudantes valorar a súa aprendizaxe? Hai algún axente que lles facilite as ferramentas para facelo? Hai algún espazo que se poida dedicar a esa tarefa na escola? Ata certo punto poderíamos dicir que si, que nas escolas se fomenta a adquisición de valores democráticos, pero caeríamos nunha lea co concepto *adquisición*, ao utilizalo en todo caso como o estudio ou práctica dos valores democráticos. Ao estudar certos valores democráticos, normalmente, estendemos unha gama entre os cales escoller e profundar, entendendo que isto é o que se debe ensinar para construír sociedades democráticas, mais deste modo esquecémonos do carácter participativo que traen consigo e podemos estar caendo nunha clase de adoutramento. Por iso, cando un rapaz ou rapaza pregunta *por que* tamén está preguntando *por que non outra cousa*. Así, o porqué debe presentarse como o inicio da investigación ética, partindo de que é un proceso ligado ao descubrimento e á creación.

Consecuentemente, entendemos que a investigación ética debe ir ineludiblemente ligada aos procesos do pensamento, a aquel bo pensar, para poder realizar valoracións o máis coherentes e razoables posibles. Con iso, para Lipman et al. (1992, p.122) a investigación ética «implica necesariamente consideracións lóxicas, como a coherencia e a identidade, consideracións metafísicas como o concepto de persoa e de comunidade, consideracións estéticas, como as relacións parte-todo, así como un amplo abanico de consideracións epistemolóxicas.» Resaltamos con isto o valor do pensamento crítico na adquisición de valores dende as súas habilidades de razoamento pero deducimos ademais o mellor medio capaz de levalo a cabo nos termos que Lipman recolle, a filosofía. A filosofía como materia aprehende non só o campo da ética, se non o campo do pensamento, pois «os nenos non poden captar os conceptos clave da ética sen a axuda dunha interpretación filosófica, como tampouco poden facelo os adultos.» (Lipman et al., 1992, p.122)

É aquí tamén onde xorde unha pequena desconformidade da integración da investigación ética na educación unicamente a través da materia de *Valores cívicos e socias*. Esta materia compréndese como unha escisión ou rama da filosofía e, por tanto, non pode comprender a capacidade do pensamento complexo no marco institucional. Isto é algo ao que xa nos referimos na primeira parte ao falar da *Filosofía nas institucións* coa idea de reformular a materia. Tamén García Moriyón indaga no paradigma dunha filosofía a partir de materias derivadas da mesma. Para nós a importancia primeira vai recaer sempre nos contidos que recolla o currículo e nas propostas que se formulen para impartilos. Insistimos de novo na necesidade de tomar en serio a formación do profesorado nesta función e no compromiso das institucións para entender a relevancia que ten esta disciplina no devir da mocidade.

Para nós, esta investigación debe conformarse entre o grupo como unha proposta educativa e non unicamente ético-cívica, e preténdese desenvolver a través dun modelo autocorrectivo e mediado pola creatividade, xa que o coñecemento que xorde da participación nesta investigación pode xerar interpretacións ás que non estamos acostumados. En canto a como levar á práctica esta investigación ética na aula, debemos ter en consideración tres accións: valorar, discutir e procurar. Ao conducir esta investigación filosófica principalmente por medio da discusión filosófica, debemos exercitarnos na valoración de criterios, medios e fins; na discusión dos principios que rexen a actividade cognitiva, e por conseguinte os principios do grupo (véxase regras e normas, disposicións, obxectivos, actividades, crenzas, etc.); e na procura de bases que sustenten e asenten a actividade investigadora, mediante a argumentación, explicación, ilustración, conceptualización, etc. Todo isto nace, como xa mencionamos, na disposición do profesorado cara o proceso de aprendizaxe do alumnado, procurando ser axente da súa mellora na forma de pensar e participando como guía no seu camiño cara a luz da aurora que se infiltra entre as paredes da caverna. Nesta liña, exhibimos de novo unha reflexión de Lipman et al. (1992, pp.121,122):

Os estudantes non só deben ser animados a expresar as súas crenzas respecto ao que consideran importante, senón tamén a discutilas e analízalas, tendo en conta as razóns que hai a favor e en contra, ata que poidan chegar a formar xuízos de valor reflexivos que estean máis solidamente fundados e sexan máis defendibles que as súas preferencias orixinais. Tal investigación involucrará necesariamente aos estudantes no exame dos criterios empregados para favorecer un valor fronte a outro e incluso pode levar aos nenos a investigar os criterios que se utilizan para seleccionar os criterios mesmos. Dar aos nenos unha práctica na determinación das bases nas que se apoian para preferir unhas razóns a outras cando se trata de xustificar as crenzas morais, formalos para que recoñezan as incoherencias nunha argumentación e facerlles ver a relación entre a teoría e a práctica.

O mellor de achegar a filosofía a través da comunidade de investigación é que fai aos aprendices partícipes da súa aprendizaxe sen por iso restarlle valor, xa que o

mestre ou mestra non coida soamente os aspectos dinámicos ligados á motivación, ao respecto ou á liberdade para expresarse, senón que posúe os coñecementos e un dominio cos que poida ofrecer unha experiencia de calidade en relación aos temas e materiais de discusión na aula. Deste xeito, unha das aspiracións dese profesorado será o desenvolvemento duns valores íntegros afastados de todo adoutrinamento, o compromiso do grupo para exercer a súa labor con liberdade e responsabilidade, a implicación persoal do alumnado nos procesos educativos, a mellora do seu pensamento, a introdución a dominios filosóficos que poidan recoñecer e a integración de compromisos morais nas actitudes e prácticas das persoas que participan. En definitiva, consolidar unha investigación aberta e participativa.

Por iso, para a comunidade de investigación é tan importante a experiencia, o auto-coñecemento e a comunidade, esta última como representación onde poder apreciar o valor da *interpersonalidade*. A cuestión radica entón en asumir a discusión filosófica como unha aprendizaxe persoal que se acrecenta, na que partimos das nosas vivencias para descubrir o xeito de entendelas a través da reflexión común, da indagación e, por que non, das grandes preguntas filosóficas. García Moriyón nomea as distintas actitudes que nos podemos atopar e algunhas das resistencias a participar e intervir; ante iso, recae no profesorado unha responsabilidade, a de conseguir a participación sen violentar a capacidade do alumnado para implicarse.

6.2 Filosofar na aula

A verdade de peso na era posmoderna

Dalgún modo cremos saber e posuír sabedoría, porque nos contaron moitas cousas e porque temos case pleno acceso ao coñecemento das mesmas. Pero iso non chega a ser un saber se non o maduramos e, por tanto, a súa verdade carece de peso. Na era do *posmodernismo* gustaríame tratar un termo que nos sirva de introdución para entrar logo na discusión filosófica, este é «a verdade de peso» ou o peso da verdade. Isto quere dicir que as nosas crenzas, ideas ou percepcións da realidade xa non son verdadeiras ou falsas, senón que posúen maior ou menor forza en relación á verdade, en gravitación a ela. Isto fai que o coñecemento sexa abundante pero difuso e teñamos que sometelo continua e enteiramente a procesos de verificación para outorgarlle un valor de peso. Sucede así porque nestes tempos o saber ten moitas implicacións ou realidades, é dicir, temos a posibilidade de coñecer os feitos dende distintos prismas, dende distintas culturas, sociedades, contextos, tempos, ciencias, persoas e momentos; pero, ademais temos acceso a todas estas perspectivas, polo que para achegarnos a un coñecemento completo das cousas non só debemos refutar anteriores proposicións, senón contrastar e admirar percepcións horizontais, aquelas que suceden ao mesmo tempo noutros espazos. Deste xeito, o saber faise

practicamente inalcanzable xa que é humanamente imposible coidar cada detalle contido nel. Mais ao mesmo tempo isto é positivo, porque proporciónanos maior variedade de criterios específicos e consecuentemente mellores criterios xerais para así poder xustificar e determinar as nosas opinións, teorías, pensamentos ou comentarios, é dicir, bascular os nosos xuízos. En definitiva, o feito de que posuamos maior coñecemento sobre o mundo, os seres humanos e o seu comportamento, que poidamos coñecer outras realidade e teñamos acceso á historia en profundidade, fai que precisemos ter máis factores en conta á hora de producir un pensamento elaborado e complexo.

Volvendo aos principios da filosofía, se a entendemos como a procura da verdade, que lugar ocupa no día a día, nas discusións, nas relacións interpersoais, na interpretación dos demais, na expresión dun mesmo...? Como podemos saber cal é o papel da verdade nesas situacións? E máis aínda, cal é o *peso da verdade*? Vivimos nuns tempos onde a realidade se dilúe porque temos que atender á multiplicidade das cousas, onde a verdade esixe profundidade porque o proceso para chegar a ela está condicionado por multitude de factores. Pola contra, parece que non conta a calidade, senón a cantidade de datos, estatísticas, casos (supostos ou reais) que poidamos mencionar ou coñecer; porén, non somos capaces de explicar estes elementos porque carecen de relacións consistentes e fiables coas nosas premisas. Non acadamos a raíz do que cremos porque non lle adicamos o tempo ou esforzo suficiente para reflexionalo, contrastalo ou procuralo como para facelo noso, para construír un pensamento propio⁷¹.

Entón, como podemos estar seguros de que o que cremos realmente se corresponde co que sabemos? Como podemos saber se estamos sendo enganados? Como descubriremos os verdadeiros motivos do discurso de alguén? Como imos defender a nosa opinión, e sobre todo, como a elaboramos? Se retornamos á caverna de Platón, as sombras parecían o único real para os escravos; pero, por que? Entre outras causas porque había unha luz que as proxectaba, unha fonte de enerxía actuaba sobre as figuras. Se unha persoa fai un gran esforzo ou gasto de enerxía nun punto ou idea concreta para intentar convencerse e convencer aos demais, non precisará crer que existen outros factores que inflúen na realidade que pretende tomar como verdadeira. Sempre e cando o poder desa enerxía sexa tan forte como para convencer aos escravos de que o que observan é a realidade tal cal, será capaz de manipular a realidade ao seu gusto e os escravos estaremos desposuídos de ollos cos que mirar en profundidade.

71 Non queremos dar a interpretar que a raíz do problema sexa unicamente a implicación individual, senón que en realidade esta dificultade para discernir é consecuencia de varios factores sociais e evolutivos nos que se inclúe a falta de ensinanza sobre crítica, argumentación, pensamento reflexivo, retórica, lóxica ou creatividade. Debido a este cambio no paradigma de información e aprendizaxe, faise máis necesaria a adquisición e desenvolvemento das habilidades mencionadas se queremos aspirar á liberdade de pensamento.

Poñamos por caso que dúas persoas posúen diferente ideoloxía política e, a raíz dun problema do que parten como pode ser o índice de criminalidade dun país, difiren nas súas opinións. Nese momento comeza unha discusión arredor do tema e cadaquén expresa as súas crenzas ao respecto. O suxeito 1 sinala que as estatísticas ditaminan que as persoas que máis crimes cometen son inmigrantes de países africanos. A partir de aí, expón dous casos coñecidos a través da prensa de individuos africanos que atracaron unha tenda da súa cidade e vendían droga a pequena escala. Por último, cita un estudo que determina unha tendencia patolóxica á delincuencia dalgunhas razas cando están fóra do seu lugar de orixe. Con isto, conclúe que é unha irresponsabilidade governamental deixar entrar no noso país a inmigrantes que procedan de países africanos porque iso aumentaría a criminalidade, alentaría o medo da poboación e diminuíría a seguridade, a produtividade e o benestar social. O suxeito 2 sabe que non comparte a mesma opinión pero non é capaz de xustificar as súas crenzas porque sente que a argumentación presentada polo seu «adversario» político é exitosa, pois baseouse nunha ou varias estatísticas verídicas, aportou feitos contrastados nos medios e reforzouse cun estudo que é capaz de detallar perfectamente e ten unha referencia de autoría coñecida.

Neste punto pode parecer que o suxeito 1 é coñecedor da verdade porque semella que domina o asunto ou tema tratado, pero realmente domina a veracidade da súa exposición ou tan só a forma? É realmente sólida a súa argumentación ou está ben fiado o seu discurso? É posible que o suxeito 2 non teña as mesmas habilidades para *contrargumentar* con solidez e fluidez, aportando tamén referencias e argumentos de peso que defendan as súas ideas. Pero se coñece as bases dunha discusión filosófica será capaz de identificar por que a exposición do suxeito 1 non posúe o peso da verdade nin a solidez necesaria que a sustente e, ademais, será capaz de demostralo.

Seguindo a liña dunha discusión filosófica, primeiramente poderían tentar aclarar os conceptos dos que están a tratar, neste caso a criminalidade, e valorar as súas implicacións, por exemplo: estase considerando no concepto e na discusión o espectro resultante de valorar ambos actos como parte dun todo para determinar o concepto de «roubo» e consecuentemente o de «criminalidade»? Ten o mesmo valor o roubo dun cidadán nun supermercado por necesidade (ou non) que un representante político que malversa fondos públicos? Tamén poderían discutir se estas accións iguais (roubos) corresponden a actos diferentes (crimes, xustiza, igualdade...) e por que. Por outra parte, o suxeito 2 preguntarlle ao 1 polas súas fontes, e este podería definilas á perfección e incluso citar unha morea delas. Mais, seguidamente, podería cuestionar a relación destas fontes: se son parciais, se están conectadas entre elas, como se financian, a quen pertencen, que datos adoitan aportar, en que se basean... En relación á/ás estatísticas, habería que procurar quen a difunde; pero, sobre todo, determinar que criterios segue e que circunstancias ten en conta ou por que

non se relaciona con outras estatísticas e factores influentes, por exemplo: índice de pobreza, exclusión social, dificultade ao acceso de dereitos básicos universais, situación de refuxiados, necesidades humanas, bagaxe, fondo cultural⁷², experiencias persoais, etc.

Xa falamos anteriormente dos medios de comunicación, polo que non detallaremos as xenialidades de manipulación que desenvolven; mais, neste caso poderíamos analizar como están redactadas as novas que o suxeito 1 cita, como utilizan a linguaxe para xerar emocións psicolóxicas no lector, que detalles menciona e a que dá valor ese medio de comunicación normalmente, por exemplo –ademais da linguaxe empregada– pola cantidade de información que mostra sobre sucesos negativos de inmigrantes pero non de xente propia do lugar, como redacta sobre as clases baixas e como sobre as clases altas, etc⁷³. Por outra banda o suxeito 2 poría en dúbida os estudos citados nun proceso de descubrimento do coñecemento a través da dúbida, é dicir, descubrir se ese estudo ten algún outro que o contradiga, o refute ou analice dende outra perspectiva, buscar a fonte que o publica e en que circunstancias o fai, ou incluso procurar se ten máis apoio referencial ou se está aceptado por algunha comunidade científica. En consecuencia a todo isto, o suxeito número 2, mediante as preguntas adecuadas, pode intentar resolver a firmeza e a veracidade do argumento do seu contrario, e pode indagar non só na argumentación en si, senón na bagaxe persoal da persoa que emite tal xuízo (en relación ao xuízo, non a outros asuntos), no porqué e na orixe do seu discurso e nos posibles beneficios individuais que obtén do mesmo ao defendelo.

Non se trata de ser totalmente escépticos, pero si de utilizar a dúbida, a reflexión e a curiosidade para formular opinións contundentes e que atendan á verdade de peso. Unha boa argumentación hoxe en día non pode estar baseada, como dicíamos, nunha cantidade de datos opacos, que non poidamos ligar á esencia do asunto tratado, expostos de forma parcial e subxectiva, cunha vida curta e específica (é dicir, usados sen pasar por un comité que os aprobe) ou de dubidosa calidade ou impacto. Trátase de estar preparados fronte as falacias dos discursos que se denominan a si mesmos verdadeiros, fronte a fragilidade das razóns que se mostran como sólidas, fronte aos intereses individualistas e partidistas, fronte á irreflexión na elaboración do pensamento e fronte á falta de autocrítica. Trátase de esixir (e saber facelo) responsabili-

72 Engadimos o fondo cultural non porque poida existir unha cultura do roubo; senón, por exemplo, o valor que ten a familia en certas culturas o que se está disposto a facer por ela para conseguir o seu benestar. Os vínculos familiares mantéñense moi fortemente en certas culturas a pesar de que noutras se confunda a tradición familiar coa vinculación familiar e se intente impoñer un modelo ou outro.

73 Obviamente non está ao alcance do individuo de a pé facer unha análise periódica extremadamente exhaustiva, pero co acceso á información calquera persoa pode percibir ou sospeitar como funcionan os periódicos tan só comparando titulares de distintas fontes.

dades non só nos actos, se non no pensamento, propio e alleo, e valorar a realidade contando cos elementos que inflúen nela.

170 Non sempre estamos capacitados para emitir xuízos verdadeiros ou determinantes; de feito, tendo en conta esa liquidez na que se disgrega a verdade, cada vez esixe un proceso máis laborioso e experimental para determinar o seu peso. Por iso que tanto por intereses propios como por falta de ferramentas admitimos discursos ou teorías que realmente non nos identifican pola nosa condición de seres particulares, senón que invaden dun xeito penetrante nas nosas fragilidades, medos e inseguridades. Estes discursos, caracterizados por unha razón velada, non nos permite adiviñar a man que controla a luz e a nosa posición respecto á realidade que arrodea o lugar onde se fixa a nosa mirada. É imposible simplificar a verdade en obxectividade, pero é mester esixir que se somos parciais, ao menos o sexamos cun criterio de peso, ao igual que Benedetti no seu poema *Soy un caso perdido*.

Discusión filosófica

Se reflexionamos no noso día a día, atopámonos cunha gran cantidade de situacións que dalgún xeito ou outro, requiren ser tratadas a través da reflexión filosófica para entender as súas dimensións. Hai días que simplemente non queremos saír da cama e non sabemos por que; hai outros nos que lle damos voltas e voltas a unha frase que escoitamos; e algúns nos que a nosa testa está a piques de estoupar e só queremos apagala, ter un botón que premer. O mesmo nos ocorre ao relacionarnos, ao sentir e emocionarnos, ao amar e ao compartir. Calquera delas pode ser tratada dende unha perspectiva filosófica e, ao facelo, estamos facendo un exercicio profundo de coñecemento onde o obxectivo non é resolver o problema ou circunstancia, senón outorgarlle un valor que antes non posuía. Así Lipman et al. (1992, p.277) declaran que «non podemos pedirlle a un neno que respecte ás persoas, a menos que o familiaricemos con tódalas implicacións do concepto de persoa, e isto require filosofía».

É curioso como ao pensar en filosofar asociamos o termo a relativizar, cando na maioría dos casos toman direccións contrarias; ao filosofar buscamos delimitar, categorizar e clasificar de xeito que ao pensar nun obxecto cognoscible comprendamos tódolos seus termos. É por iso tamén que a filosofía se conforma como unha disciplina de creación e situación, porque precisa crear novos camiños para poder situar o problema en relación á realidade. Así nacen as dúbidas sobre o orixe e o universo, o pensamento dicotómico sobre a natureza, as encrucilladas entre a razón e linguaxe e o fondo da existencia do ser; así nacen os mitos, as teorías, as perspectivas, as reflexións, as preguntas e as miradas.

Cando reivindicamos a discusión filosófica na aula, estamos alentando á indagación en áreas como a metafísica, a lóxica, a ética, a estética ou a epistemoloxía, ao alcance da comprensión dos máis pequenos e de xeito que poidan ver as súas

experiencias, ideas e opinións dende unha perspectiva filosófica. Por outra banda, ao igual que Lipman et al. (1992, p.291) propoñían, búscase que o alumnado utilice as «técnicas lóxicas que conducen a un pensamento crítico máis eficaz» a través do dominio, explicación e presentación por parte do docente, que como xa dixemos, precisa dunha formación nestes ámbitos nos seus estudos.

Neste punto, xórdenos a dúbida de como acontece unha discusión filosófica na aula, como se pode impulsar e que efectos ten tanto na aprendizaxe doutras áreas como no desenvolvemento do pensamento crítico. Primeiramente precisamos entender que estamos falando dunha metodoloxía baseada na dúbida e a pregunta, e que se pode estruturar de formas diferentes. Hai que ter en conta tamén que se se inclúe un proxecto deste tipo na Educación Primaria actual, por exemplo, na materia de *Valores sociais e cívicos*, o currículo determinará algunhas directrices sobre os contidos, as competencias e os obxectivos, mais insistimos na capacidade dos programas de pensamento crítico para ser implementados nesas circunstancias sen ningún problema. Na súa proposta, sintetizando moito, Lipman traballa mediante a lectura dunhas novelas deseñadas de maneira específica para abordar cuestións filosóficas (formais e informais), de xeito que, trala lectura dun capítulo, o alumnado comparte as preguntas que o texto lles suscitou e dialogan de forma conxunta sobre as mesmas. García Moriyón (2006, pp.143-145) afirma que o obxectivo «consiste en manter vivas as preguntas e ir conseguindo ademais que esas preguntas gañen en profundidade e en precisión» e engade que «o proceso é sempre similar. Iníciase o traballo sobre un tema procurando que se formule unha pregunta xeral ou particular sobre o mesmo». En relación ás preguntas de carácter filosófico sobre as que se debe traballar, avoga por aquelas que traten coa realidade e «cos seus trazos fundamentais de unidade, verdade, bondade e beleza».

Tomando estas referencias, podemos resolver unha guía sobre como estruturar a discusión filosófica, non só ao longo dunha sesión, senón como abordala ao longo dun curso. É innecesario aclarar que o mestre ou mestra deba facer a súa propia investigación previa, isto é, indagar nos contidos que poden axustarse aos obxectivos e buscar materiais, tarefas, proxectos e actividades acorde, que poidan enriquecer as discusións e sirvan de medio no tratamento dos contidos (posteriormente poremos algún exemplo no apartado de *Contidos e recursos*). Con isto, e en primeiro lugar, debemos escoller os temas de carácter filosófico, estruturar unha programación ao seu arredor, e tratalos en orde secuencial, de xeito que poidamos seguir unha liña temática, por exemplo: se abordamos o tema do ser, podemos establecer unha dirección que vaia dende o *autocoñecemento*, o *autoconcepto* e as preguntas fundamentais sobre o ego até a categorización, sentido, función e transcendencia dos seres no mundo, procurando así unha indagación nas circunstancias que nos definen como seres e sociedade. Posteriormente podemos continuar coa realidade, a liberdade, a moral ou calquera dos xa mencionados até agora no traballo. Unha das particulari-

dades deste modelo é que unha vez teñamos claro e dominados os contidos, existen multitude de formatos cos que abordalos, xa que nestes tempos existe unha gran variedade de literatura ou cine ao alcance de todas, multitude de proxectos extraescolares (nas institucións, nas cidades, na natureza...) e incluso múltiples perspectivas (contacto con outras culturas, experiencias moi diversas, etc.). Tendo isto en conta, ás veces orientaremos a discusión filosófica cara un diálogo tendido e sosegado e outras cara lecturas, visualizacións, xogos e demais actividades. Polo tanto, a esencia da discusión filosófica radica en tres principios que deben ser ineludibles:

- Crear un ambiente e un espazo cómodo onde o alumnado se sinta libre de participar e expresarse.
- Saber como afrontar un diálogo: exercer como mediador, controlar a participación, garantir unha linguaxe sen intrusión e coherente, evitando o adoutrinamento e procurar a profundidade mediante a arte do *cuestionamento* e da indagación.
- Converter a divagación en discusión guiada: un dos problemas que nos atopamos nas discusións na aula, sobre todo en idades temperás, é que as intervencións poden estenderse moito e saírse demasiado do sentido da discusión. Nese punto o profesor ou profesora debe aprender a intervir para que a estudante poida autorregularse e reconducir o seu discurso de novo ao tema estipulado.

Así mesmo, é importante someter as sesións a un exercicio de autorregulación e, por tanto, a un período de reflexión. Xa vimos como a autorregulación formaba unha parte vital no pensamento complexo e na esixencia filosófica de hoxe. Na aula, isto pode instaurarse de diversas formas: como método de avaliación a través das ferramentas citadas previamente, como *arrefriamento* ao final de cada sesión sobre a actividade ou discusión dese día ou ao principio de cada sesión a modo de síntese da sesión anterior, alentando ao mesmo tempo a que os estudantes reflexionen sobre se o tempo está cambiando a súa forma de pensar.

Con isto, debemos considerar que a discusión é un punto de inicio para o desenvolvemento do pensamento crítico a través da filosofía e que precisa ao mesmo tempo dunha *espontaneidade regulada*. Así, unha das habilidades do profesorado será elaborar preguntas que sinalen un aspecto problemático da realidade, de xeito que o alumnado atope na indagación filosófica un oco para a palabra da súa experiencia e un espazo para a reflexión. Esta reflexión está aberta simultaneamente á introdución das capacidades creativas do alumnado. Isto quere dicir que, ademais dos formatos e as actividades interactivas que poidan orixinarse, a meditación posterior a estas pode conducir a propostas, exploracións e manifestacións interesantes e orixinais por parte nenos e nenas.

Unha das percepcións máis destacadas é a participación do estudiantado cando se lles dá a posibilidade de expresarse, dende meniños a adolescentes. É certo que para os segundos é preciso unha labor docente que teña en mente a confianza do diálogo e no diálogo, a escoita e a valoración dos seus problemas e ideas, algo que non sempre acontece cando estamos excesivamente centrados nos contidos. No caso das crianzas, xa adiantabamos que a súa curiosidade e perplexidade son un potente estímulo que, ligado á súa experiencia, abre as portas ao diálogo indagativo e reflexivo. Lipman et al. (1992, p.352) recolle as necesidades ou directrices a ter en conta para integrar na discusión filosófica:

A metodoloxía sería, en consecuencia, dialoxística dende o xardín de infancia, pero non obstante habería algúns importantes cambios de intensidade. Así, os nenos máis pequenos (de 5 a 9 anos) necesitan práctica en razoamento e en desenvolvemento de conceptos, sen incidir demasiado na aprendizaxe de principios. En anos superiores (de 10 a 13 anos) están mellor preparados para entender os principios do razoamento válido, e nos últimos cursos (de 14 a 17 anos) pode axudárselles a aplicar eses principios, moi mellorados coa práctica, aos temas que deben tratar na escola e na vida. Isto non significa que haxa que privar aos máis pequenos de abstraccións e que teñan que centrarse sempre na percepción do seu entorno físico.

Seguindo a liña de Lipman e o seu equipo, é compromiso docente examinar o punto en que se atopan os escolares con respecto ás súas habilidades de razoamento pero tamén á súa madurez moral, emocional e social. Deste xeito poderemos establecer dende que punto partir en cada etapa e a necesidade de incidir en aspectos máis formais ou informais, por exemplo. Lembramos que este é un exercicio que require a implicación de cada individuo no grupo e somos conscientes da diversidade de ritmo que se pode dar ou da falta de adestramento do pensamento complexo.

Diálogos e maiéutica

Nas sociedades occidentais contemporáneas a nosa forma de relacionarnos cambiou severamente nas derradeiras décadas; fomos capaces de explotar as posibilidades da tecnoloxías para facer da interacción unha necesidade e practicamente unha adicción. Nos tempos de hoxe vemos como intentamos apresar a liquidez que nos desborda, tentamos por tódolos medios construír un refuxio a través dunha rede de contactos que poidan manter a nosa integridade persoal intacta. Sería vaidoso pensar que a facilidade para relacionarnos que nos aportan as tecnoloxías supón tan só un modelo contraproducente de comunicación, eludindo así os beneficios de conectar en certas situacións. Mais cómpre abordar sobre todo as dimensións do seu impacto, e estas dimensións inclúen o xeito en que nos relacionamos coas demais, como nos estimamos a nós e por suposto como construímos a perspectiva sobre a realidade.

Xa na primeira parte aludimos ao valor da linguaxe, á importancia que ten para acadar unha comunicación plena nesta construción humana á que nos referimos; tamén fixemos referencia a como pode afectar o cambio de paradigma da comunicación á instrución nas aulas. Ademais, aínda empezamos a observar como as novas formas de comunicación poden prexudicar ao pensamento, e como poden alterar o xeito en que nos expresamos, analizamos e escoitamos (máis aló da exposición continua ás ferramentas de manipulación). Neste sentido, o noso traballo vén reivindicando unha alternativa que faga fronte a estas posibles deficiencias ou carencias do pensamento á hora de comunicar e relacionar. Se estamos formando o pensamento en base a unha comunicación de consumo, como podemos chegar non só a expresar, senón a comprender, a natureza dos problemas que debemos encarar? Como auxiliar ao pensamento propio que tanto se nos demanda? É posible que nos esteamos convertendo en seres autómatas sen identidade propia?

Se se me permite, chámame especial atención como se lle reclama ás crianzas maior implicación nas súas tarefas, maduración do pensamento, valores como o respecto polas demais e maior compromiso con aquilo que se lles dá; pero, creo que aos adultos se nos esquece o exercicio de autocrítica e a perspectiva ampla, ao eludir certa responsabilidade cos nenos e nenas en relación aos hábitos de consumo. Moitas veces consideramos que a educación institucional e o sistema son aquelas causas directas que inflúen no seu comportamento, como se os hábitos unicamente se adquirisen dende que soa o timbre de entrada ata o de saída; esquecémonos que somos exemplo, continuo e transcendental.

Estamos sometidos á sociedade de consumo e deixamos que as súas hedras nos atrapen e esganen ata extraer a maior cantidade de substancia produtiva, pero acaso non hai hábitos que coa correspondente reflexión podemos reconsiderar? O paradoxo recae en pensar que canto máis dependentes somos máis libres nos consideramos, ao posuír unha gran cantidade de coñecemento superficial. Por poñer un exemplo, hoxe en día abraiámonos ante quen domina tódalas funcións dos dispositivos tecnolóxicos, de feito, o mercado laboral esixe, cada vez máis, un dominio produtivo e eficaz deles. Pero, coñecemos realmente a esencia dos instrumentos que utilizamos? Coñecemos os principios técnicos, materiais e humanos que consolidan a hexemonia social destes aparellos? Como podemos usar un software sen intuír ou imaxinar en que consiste a programación, sen preocuparnos pola nosa privacidade, sen considerar o impacto social e ambiental? A cuestión é que é posible, e non algo contraproducente por si mesmo, xa que non sempre podemos chegar ou é preciso saber os principios de todo aquilo que utilizamos. Pero realmente coñecemos as dimensións do noso consumo tecnolóxico? Como é posible que permitamos que aos nosos fillos e fillas lles rouben todo tipo de datos persoais sen que nos importe en absoluto? Cal é a nosa capacidade crítica para analizar os efectos destas circunstancias? Por que canto máis progresamos menos posibilidades ofrecemos para que

unha persoa teña a liberdade responsable de escoller un modo de vida? Somos libres de decidir ou vólvese unha imposición?

Dalgún modo, o severo avance tecnolóxico pode, e está sendo utilizado como arma contra o pensamento dunha poboación desamparada, a cal precisa dun esforzo esgotador para sentirse parte dunha sociedade cando xa o está sendo en tódalas súas accións. Imaxinemos como é a vida dun mozo ou moza de entre dez e dezaioito anos sen teléfono móbil, como se pode integrar nos grupos de amigos cando a maioría si o posúe? Como se relaciona co seu entorno? Sufrirá algún tipo de discriminación? Cando se supón que teríamos que procurar relacións sociais máis sas, estamos permitindo que a brecha tecnolóxica supoña un obstáculo máis neste obxectivo. Ao facerse a tecnoloxía co dominio do pensamento colectivo, esta deixa de ser unha ferramenta ao uso e xa non serve para facilitar a vida de calquera usuario, senón para entorpecer a emancipación de aqueles que non teñen acceso a ela. Non podo evitar lembrarme do abatemento kafkiano ao sufrir este arroio do progreso ou a frustración de Daniel Blake ante o desamparo dunha sociedade que o fai invisible. E lembremos que estamos a falar de idades moi importantes no desenvolvemento da socialización e do pensamento.

En camiño para estimar o valor e a capacidade do diálogo na aula, recordamos que dende o nacemento a interacción social se constrúe sobre o entorno en que a desenvolvemos, xerándose certa dependencia do mesmo; polo tanto, a experiencia non só vén determinada polo medio natural, senón tamén polo social, *internalizando* toda a información (actitudes, pensamentos, ideas e emocións) que nos chega. Formular o pensamento como un feito social e cuestionarnos o tipo de fenómeno social no que participamos, é un paso cara a comprensión do diálogo que construímos. Como aclara Lipman (1997, p.99):

O pensamento dun suxeito é en gran medida a *internalización* do que sucedeu no grupo ou grupos nos que participou dito individuo. Este movemento do social ao individual vén exemplificado na forma en que os nenos adquiren a linguaxe do seus pais e aprópanse dos significados da civilización na que naceron.

Ao replicar (dende pequenos) no propio pensamento as características dunha sociedade, dende a familia ata a escola como principais factores sociais, a aula debería favorecer as actitudes indagadoras para estender a comunidade comunicativa da aula a unha comunidade de investigación que sexa capaz de replicar actitudes críticas na sociedade:

E desde que o pensamento é a emulación individual das normas e conductas sociais, o máis racional dunha conduta institucional ou social será a internalización reflexiva. Unha comunidade que teña institucionalizados modelos de criticismo entre os seus membros plantou a semente para que estes sexan suxeitos cada vez máis autocríticos, autogobernados e autónomos. (Lipman, 1997, p.100)

Ao establecer a discusión filosófica como punto de partida da comunidade de aula, entendemos que as relacións que se forman no grupo son fundamentais para a súa estrutura e actividade. Para isto, o diálogo que se dea debe adoptar certas formas que avalen que se están explotando as capacidades da comunidade en relación aos obxectivos (xa sexa desenvolver o pensamento complexo ou forxar valores colectivos). Estas formas ou principios son o *diálogo xenuíno*, o *diálogo crítico* e o *diálogo liberador*. O primeiro refírese a aquel que «ocorre unicamente cando cada un dos participantes “ten realmente en mente ao outro ou os outros no seu ser presente e específico e se refire a eles coa intención de establecer unha relación mutua e vivencial entre el e os outros”»⁷⁴. Poderíamos dicir que é aquel no que se forman os valores e no cal se conforma unha experiencia común de aprendizaxe. O segundo refírese ao uso de criterios razoables ao comunicarse; isto é algo que imos adquirindo conforme o docente presenta unha conduta inquisitiva e utiliza e analiza na aula as habilidades de razoamento e os procedementos de investigación. O terceiro supón a procura dun obxectivo, procurar que os participantes adopten maior responsabilidade en base a unha toma de conciencia das situacións que se presentan formal e espontaneamente na aula.

Para que estes principios dialogais poidan acontecer cada vez de xeito máis natural no grupo é importante evitar a vacuidade dos diálogos, controlando a divagación e reorientándoa. Por iso é esencial ter unha guía temática ou un contido que poida servir de punto central nas discusións. Mais ante todo, debe fomentarse a escoita, unha escoita que sirva como conduto e ponte entre os integrantes, un respecto pola palabra e a expresión, en definitiva, pola integridade da persoa que se expresa. O valor do *logos* cobra na práctica máis sentido que nunca, porque aquí é onde está máis suxeito á realidade, á súa expresión íntima e externa. A palabra recobra sentido cando nace do silencio –e da súa reflexión– e se dirixe a aquel que permanece atento, interesado pola acción da palabra allea. Instaurar diálogos destas características é fundamental para desenvolver o eido da disposición no pensamento complexo, pois deste xeito conseguiremos instruír ao alumnado en actitudes e hábitos que lles permitan construír relacións máis plenas e aprendizaxes significativas, valorando os diferentes roles dunha comunidade e descubriendo o poder da comunicación. En palabras de Lipman et al. (1992, p.103):

Lograr unha educación reflexiva requirirá non só tempo, senón maior atención e un uso máis frecuente do «porqué». Isto supón algo máis que un bo axuste nas técnicas de dirección dunha clase normal, coa fin de lograr alumnos interesados pola súa cultura e as súas posibilidades.

74 (1962), «The voice of Poetry in the Conversation of Mankind». *Rationalism in Politics*. New York: Basic, 199. Extraído de Lipman (1997, p.61) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Tipos de preguntas

Cando pensamos en como afrontar un diálogo na aula, sobre todo cando se trata de cuestións filosóficas, sabemos que non nos serve calquera tipo de pregunta, que estamos suxeitos á concreción e á intención, é dicir, procuramos dirixir a conversa cara un obxectivo. López Aymes (2012, p.48) na súa investigación recolle varias propostas de categorización das preguntas que se poden elaborar (King, 1995; Paul, 1992, 1993; Splitter e Sharp, 1995; Wilson e King, 1993): ordinarias, as de indagación, as complexas, as abertas, as pechadas, as retóricas, as diverxentes e as socráticas. Para o noso traballo, salientamos as socráticas que investiga Paul (1993), pois como recolle López Aymes, «con este tipo de preguntas se trata de pescudar a lóxica fundamental ou a estrutura do pensamento producido, o que permite facer xuízos razoables». Paul propón seis tipos de preguntas socráticas dependendo da súa intención ou obxectivo:

1. Clarificación
2. Explora suposicións e fontes
3. Investiga razóns e evidencias
4. Investiga as implicacións e consecuencias
5. Sobre puntos de vista ou perspectivas
6. Sobre preguntas

Estas preguntas adquiren para nós relevancia por varios factores: en primeiro lugar, amplían o alcance da indagación e da reflexión ao conformarse como preguntas abertas ou diverxentes. En segundo lugar, e como consecuencia, tenden a xerar multiplicidade de respostas ou posibilidades, o cal contribúe a traballar dende a experiencia e a exploración de conceptos, consolidando a *experiencia ulterior* do alumnado. En terceiro lugar, son preguntas xeradoras de diálogo, porque invitan a indagar nas posibilidades dunha situación ou idea e ademais poden dirixirse cara a *metacognición*, ao cuestionar sobre as propias preguntas.

En adición á proposta de Paul, destacamos a aportación de Lipman et al. (1992, p.207), considerando que «para dirixir unha discusión filosófica, un ten que desenvolver unha sensibilidade para saber que tipo de pregunta é apropiada en cada situación e a secuencia na que se poden facer ditas preguntas». Podemos observar nesta reflexión que Lipman introduce un elemento novo, non só a vontade por coñecer e aplicar o tipo de pregunta correspondente a cada situación, senón un compoñente sensitivo; podemos ligar a ese razoamento impregnado de *emocionalidade* ao que nos referimos na primeira parte. Pero non só esa sensibilidade que atopamos nalgunhas persoas cara certos ámbitos como unha expresión natural da súa percepción do mundo, tamén a súa capacidade para ser desenvolta, para ser indagada e

para medrar dende dentro da persoa en conexión co seu entorno. Na súa obra, Lipman et al. (1992, pp.207-223) confeccionan unha clasificación de preguntas dirixidas á discusión filosófica; para iso, recolle diferentes categorías⁷⁵:

- 178
- Alentar aos participantes a formular os seus puntos de vista de maneira racional
 - Obter puntos de vista u opinións
 - Axudar aos estudantes a que se expresen eles mesmos: clarificación e reformulación
 - Explicar os puntos de vista dos estudantes
 - Interpretación: inferir as implicacións lóxicas; inferir o que se está suxerindo
 - Buscar a coherencia
 - Pedir definicións
 - Buscar presuposicións
 - Sinalar as falacias
 - Pedir razóns
 - Obter e analizar alternativas

Como dicíamos, as preguntas presentes nunha discusión filosófica procuran un obxectivo ou reacción, seguir unha liña de traballo dependendo das habilidades que queiramos mellorar ou integrar en cada clase. As análises destes autores permíten-nos achegar os principios filosóficos da Antiga Grecia á aula contemporánea dun xeito máis específico e focalizado. Grazas ás súas investigacións podemos dividir unha materia tanto nos contidos como nas habilidades ou competencias que pretendemos incorporar a eses contidos. Deste xeito, podemos preparar unha clase e todo un programa a través da potencialidade e da continxencia que podamos extraer dos materiais e dos propios temas enfocados a mellorar de xeito específico algún aspecto do razoamento e cunha metodoloxía definida e particular, ao igual que Lipman xa propuxo a través das súas novelas filosóficas.

Estas contribucións facilitan tanto o traballo de programación e de avaliación como o modelo de traballo na aula: por un lado permítennos identificar as habilidades de pensamento complexo nas intervencións do alumnado e por conseguinte facer unha valoración máis detallada; e por outro lado, consolidan un soporte ou modelo a ter

⁷⁵ Cada categoría presentada por Lipman e o seu equipo conta con exemplos concretos de preguntas que nos poden servir como modelos cando esteamos poñendo en práctica a discusión filosófica na comunidade de investigación. Obviamente, por extensión, non podemos recoller aquí tódalas preguntas propostas polo autor.

en conta á hora de conducir os procesos de ensinanza-aprendizaxe, podendo intervir eficazmente nas discusións de aula, presentar actividades que poñan en práctica as habilidades, facilitar a participación e creatividade do alumnado e incluso integrando estas cuestións noutras materias. Todo isto ocorrerá plenamente só cando o profesorado reciba formación que teña en conta os principios filosóficos e a súa didáctica, co fin de saber interpretar estas investigacións e introducilas na aula coa mellor eficiencia posible.

O diálogo e as súas posibilidades

Na primeira parte desta obra ao falarmos da posibilidade das crianzas de facer ou estudar filosofía, referíámonos á súa disposición natural para cuestionar (ademais do asombro e a curiosidade). Dende unha visión adulta, centrada nas posibilidades filosóficas da educación, isto condúcenos a dubidar se toda cuestión é filosófica ou alenta o pensamento complexo. O certo é que os cativos e cativas non avalían se as súas preguntan discorren entre o pensamento filosófico, científico ou humanístico, pois non procuran máis que o saber en si mesmo. Mais, é por iso que tamén, mentres manteñan esa curiosidade, van procurar preguntas que non poidan responderse con afirmacións conformistas; no seu esforzo veranse forzados a discorrer en métodos indagatorios máis complexos. Pero ao falarmos de estudantes de educación primaria preguntámonos se é posible instaurar un diálogo filosófico que aborde os seus intereses dende o labor filosófico.

Neste apartado estamos reivindicando o diálogo como método para levar a cabo a discusión filosófica na aula. Pero xa Lipman e os seus colegas recollían as novelas filosóficas como materia prima para que isto sucedera, pois precisaban unha coherencia estrutural, unha solidez e unha continuidade que puidera manter ao alumnado interesado nas cuestións do pensamento filosófico ao verse reflectido nas personaxes do libro. Tamén Moriyón (2006, p.235) se refería a outras *megahabilidades* como a escritura e a lectura para que o diálogo puidese acontecer de forma natural, fluída e íntegra:

Do mesmo xeito que os nenos aprenden con relativa facilidade a complexa arte da conversa e dominan xa dende idades temperás a expresión oral, poderíase conseguir un mellor resultado na aprendizaxe da lectura e da escritura se víramos esas dúas últimas actividades como produtos naturais da conversación na que están totalmente metidos os nenos. Son dúas actividades que continúan e amplían as posibilidades que xa ten a conversación, polo que deberían ser frecuentes nas transicións da reflexión persoal ao diálogo, e deste á escritura ou á lectura, para volver outra vez a reflexionar persoalmente.

Inferimos a partir do fragmento dúas ideas: que o diálogo non é so conversación e que é un proceso que require doutras actividades para explotarse plenamente. Ás

crianzas encántalles falar, precisan explorar en común, ser comprendidas e escoitadas, e pouco a pouco van descubrindo a valoración, a comprensión, o diálogo en soidade e a mirada en conxunto. E segue Moriyón (2006, p.235):

- 180 Por iso resulta tan necesario que na práctica docente procuremos seleccionar textos integrados coa experiencia que teñen os estudantes e cos problemas ou temas que están tratando neses momentos, procurando que permitan conectar a propia experiencia dos alumnos coa experiencia da humanidade condensada e recollida neses textos que lles propoñemos para ler.

Isto é un pracer, porque a experiencia do estudantado é explorativa, o que quere dicir que pode integrarse nas experiencias xa existentes noutras persoas. Consiste nunha especie de simbiose na que o alumnado expresa a súa experiencia e deixa múltiples ventás abertas para abordala, pois precisa da súa comprensión e para iso ábrese á sabedoría allea e ás interpretacións, en resumo, a unha especie de reformulación que lle permita absorber todo o seu potencial significativo. Isto pode producir certa ansia por intervir nunha discusión de aula, pero aquí é onde o docente debe facer valer a investigación ética e conducir o diálogo de xeito que se asente sobre o respecto ao compañeiro e a escoita activa.

Tamén pode ocorrer que *a priori* un texto non ache conxunción coa experiencia do neno e este sinta que é aburrido ou distante, que non o representa en absoluto e por tanto non lle interese a súa lectura. Este é un problema común cando se lles presenta o texto sen indagar nel, por iso hai que ser pacientes e ler en profundidade.

Isto recórdame a cando nunha clase da materia de *Valores sociais e cívicos* que estabamos dedicando ao tema da Realidade, léramos o texto *Platero*, de *Platero y yo*, no que Juan Ramón Jiménez nos presenta a Platero sen especificar que animal é. Nunha primeira lectura o alumnado (de entre nove e dez anos de idade) quedou desconcertado e intrigado ao non saber de que se trataba, e sorprendido ao non atopar sentido ás metáforas; nun primeiro momento semella un animal coñecido, mais tórnase inimaxinable se o tomamos como algo literal. Durante unha lectura guiada, iamos parando, analizando cada frase e intentando descifrar que describe. Neste caso xurdiron intervencións como:

- «Podería ser un animal porque ten fouciño, é peludo e é salvaxe. Pero o texto di que non leva ósos e que está feito de aceiro».
- «Non pode ser un animal grande porque é tenro e agarimoso coma un neno».
- «Probablemente é un can, pero di que non ten ósos, entón ten que ser algo irreal».
- «Pode ser un cabalo porque os cabalos trotan, pero de peluche».

Ao mesmo tempo xorde unha discusión sobre a composición das cousas que se citan no fragmento: da lúa, dos animais, dos ollos... Así mesmo, tamén poderíamos conducir a discusión con novas preguntas que estendan o diálogo, por exemplo:

- «*Se é un animal como pode ter aceiro?*»
- «*Tódolos nenos son tenros e agarimosos?*»
- «*Pódese ser como un neno e ser de pedra?*»

Por outro lado, é interesante traballar poesía e realidade ao mesmo tempo, os máis pequenos gozan co xogo e coas actividades lúdicas, e é innegable que a poesía ofrece diversas posibilidades ao respecto. Polo tanto, a cuestión radica na multitude de posibilidades que abre un texto coma este e como, conforme se vai avanzando, os nenos reflicten as súas reflexións no texto. O estudantado procura respostas a este resorte da realidade, por iso indaga na experiencia e nas preguntas. Neste caso, os alumnos comentaban os animais que coñecían e que puideran concordar con tal descrición, discutían sobre a cal podería referirse o autor, e incluso cuestionaban a súa descrición. Esta lectura ademais nos conduce a través dos conceptos e do imaxinario grazas ao recurso das metáforas, pode a priori semellar un relato de difícil comprensión, pero a exploración e a indagación guiadas fan que poida ser asumible xa que se encaixa dentro dunha temática e máis concretamente dentro dun diálogo sobre a mesma. Para Moriyón (2006, p.235):

A lectura dun texto non debe, por tanto, interromper a conversación, senón que ten por obxectivo enriquecela e ampliar os seus límites, do mesmo xeito que a escritura só se entende como o momento do proceso de reflexión no que a persoa escribe para expoñer coas súas propias palabras, con algo máis de sosego e intimidade, as ideas que fixo propias ao fío da conversación mantida. Cando lemos un texto no seno dunha comunidade de investigación filosófica, embarcada no proceso de procura da verdade e o sentido, o texto debe aparecer como un membro máis da conversación cuxa voz é escoitada e interpelada para seguir edificando de maneira construtiva o diálogo.

6.3 Contidos e recursos

Tendo en conta a suposta liberdade metodolóxica que se lles concede aos docentes para realizar as esixencias curriculares xunto coa ampla investigación pedagóxica e a inmensa aportación de materiais, podemos situarnos en gran vantaxe respecto aos tempos de Lipman. Hoxe en día, partindo dunha base ben fundamentada, podemos introducir a filosofía xunto cos seus temas clásicos nas aulas de educación primaria sen necesidade dun libro de texto ou textos clásicos de difícil comprensión para a bagaxe filosófica que poden mostrar en certas idades. Realmente é posible elaborar un currículo no que se adapten as principais cuestións filosóficas ás idades

das crianzas e traballar mediante ideas que respondan ás súas inquedanzas. Convén resaltar que a pesar de demandar a discusión filosófica como metodoloxía didáctica, esta non ten por que darse dun modo puramente socrático, senón que podemos aproveitar a cantidade de materiais aos que podemos acceder e utilízalos na aula dentro da comunidade filosófica.

Sempre gardamos na nosa memoria os recordos que máis non enchían nas aulas: aquel profesor que recitaba poesía dende o corazón para envolvernos nun espazo case onírico e nos transportaba ao Romanticismo español que tiñamos que aprender en bacharelato; aquel mestre que nos demostraba a verdadeira natureza do *coñecemento do medio*, a vida que existía fóra da ventá, no patio, no invernadoiro e no monte; aquela profesora que nos facía indagar e indagar nos conceptos a través de estendidos debates para ampliar a nosa visión e comprender, falando de educación sanitaria, que o termo saúde non implica só ausencia de enfermidade. O dito de que «cada maestrillo tiene su librillo» non vai de todo desencamiñado cando englobamos tódolos aspectos que recaen na liberdade do ensinante para decidir como afrontar unha clase e todo un curso. Por iso é importante recoñecer cando unha didáctica funciona, analizar en que circunstancias e aprender a transmitir a paixón pola ensinanza da que xa falamos no apartado dedicado á pedagogía.

Así mesmo, é vital posuír unha variedade de materiais, principalmente para que nos sirvan de xerme creador; en certo sentido un docente ten que coñecer e interesarse polas correntes, proxectos, materiais e técnicas de ensinanza que poidan axudar a acadar os seus obxectivos e complementar as leccións no seu programa. Neste sentido, tamén a ensinanza tradicional ten moito valor didáctico. Por poñer un exemplo, as clases maxistras, tan rexeitadas ás veces nesta época de innovación indiscriminada, gozan dunha capacidade creativa moi potente se aprendemos a explotala e en moitas ocasións será a mellor opción para impartir unha clase na que a palabra mereza unha atención enxalzadora. Digamos que a valoración dun proceso de ensinanza-aprendizaxe non pode ir en función da cantidade de novidades que introduzamos nas clases, senón na capacidade que teñamos para producir unha reacción positiva no alumnado en torno ao que pretendemos ensinar. Tendo isto en conta, faise necesario estar continuamente investigando, tanto previamente na elaboración dunha programación didáctica, como ao longo do curso intentando analizar os resultados do uso de certas técnicas, materiais e contidos.

Temas da filosofía clásica

É lóxico que se pretendemos converter a aula nunha comunidade de investigación filosófica, coñezamos a influencia e capacidade de introducir conceptos da tradición filosófica para desenvolver na aula e comprender así as súas dimensións. Pero se pretendemos incorporar o pensamento crítico ás aulas e desenvolver valores cívicos

e sociais, é necesario utilizar estes contidos? Por que temas da filosofía clásica en lugar doutras posibles materias, máis modernas?

Xa viñemos facendo un repaso ao longo da obra da importancia de outorgarlle protagonismo ao eido filosófico, e agora con profunda demanda, temos a necesidade de tentar satisfacer as grandes cuestións que tan presentes están no pensamento humano, e tan transcendentales son para el. Por tanto, se pensamos nun curso de introdución á filosofía e aos seus valores, debemos abranguer aquelas dúbidas que foron xermolo do coñecemento que agora posuímos. A maiores, debemos considerar outros aspectos deste campo que benefician e avalan a súa incorporación ás aulas:

- Estes temas teñen moita cabida na produción cultural, por iso que existen unha chea de materiais –incluso adaptados por idades– onde podemos atopar fondas reflexións sobre o ser, conflitos éticos, valoracións estéticas ou reflexións sobre a realidade en formatos como a literatura, o cine, a música, etc. Esta abundancia fai que a discusión filosófica non teña que reducirse unicamente ao diálogo ou ao uso de textos, xa que mediante unha pequena investigación podemos atopar recursos de moita utilidade para abordar estas cuestións.
- Son contidos que poden adaptarse ás esixencias do currículo, como xa viñemos anunciando. No currículo existe unha extensa petición por tratar cuestións de razoamento, de afectividade, de cooperación, de construción da identidade, da comprensión da realidade, da formación en valores e de convivencia democrática. Se indagamos nos conceptos da filosofía clásica poderemos achegarnos a estes requirimentos.
- A través destes temas poderemos achegarnos a outros elementos da filosofía máis intimamente ligados á formación do pensamento rigoroso, como son a ontoloxía, a metafísica, a linguaxe, a retórica, a dialéctica e a lóxica. Todos eles, ademais, elementos que cobran amplitude ao manexalos ao longo dos anos e que poden estenderse máis alá da comunidade de investigación.
- Son óptimos para desenvolver a discusión filosófica e o diálogo tal e como o formulamos anteriormente. O feito de que sexan cuestións tan inquisitivas e reflexivas supón que poidan tratarse dende a subxectividade da experiencia e articulen unha metodoloxía de aula fluída.
- Permiten a versatilidade e a transversalidade. Son cuestións que requiren precisión, investigación e fundamentación pero abertas á interpretación e á evolución, pois abordan ideas, crenzas e supostos que imos desenvolvendo ao longo da vida. Por iso que poden derivar noutros temas a través de divagacións e requiren retroalimentación continua. Confórmanse como unha rede que pode tocar tanto aspectos doutras materias como inducir ao descubrimento de procesos íntimos de gran valor formativo.

Unha das posibilidades é tratar os conceptos clásicos de maneira que vaiamos construíndo a aprendizaxe partindo de ideas propias, coñecementos e experiencias que compartimos. Asumimos que son a base dos contidos da proposta que vimos desenvolvendo, o pilar central do noso grupo, mais traballamos de maneira descentralizada, sen enfocar unicamente a liña metodolóxica neles. Así, o grupo esténdese e ramifica os mesmos na clase para utilízalos e adaptalos a un contexto cotiá. Deste xeito, a liña metodolóxica en relación á materia, constrúese dende a propia persoa cara o exterior, é dicir, establecemos un contacto entre os coñecementos, valores, percepción, crenzas, conceptos, opinións e personalidade propios desenvolto dende o nacemento para enlazar e conectar os mesmos co entorno ao que pertencemos e ser capaces de dominar os elementos da filosofía dentro e fóra do seu espazo particular.

Reivindicando dende o principio a necesidade dun espazo propio para a filosofía no currículo, tamén abordamos nesta obra a necesidade de desenvolver o pensamento crítico noutras disciplinas e da importancia da educación institucional neste propósito. Así, seguindo os puntos presentados xusto antes e coa mirada posta en tódalas portas que abre a reflexión filosófica, recolleemos a continuación un fragmento moi interesante de García Moriyón (2006, p.129) que dilucida este asunto:

Certamente é posible elaborar unha reflexión filosófica sobre calquera cuestión. O fútbol, o cine, a gastronomía ou a moda, poden ser obxecto da actividade filosófica, o que concede unha enorme flexibilidade a quen temos que deseñar currículos específicos de ensinanza da filosofía. Está claro que estes temas máis concretos afástanse algo dos que acaparan a atención das grandes obras filosóficas. Agora ben, cando realizamos unha reflexión filosófica sobre temas aparentemente triviais, o sentido desa reflexión é o mesmo. Imos buscando unha esencia mesma do fenómeno en cuestión, os últimos supostos ou crenzas nas que se basea a relación que temos os seres humanos con eses temas concretos. Indagamos nas posibles perplexidades que xorden cando se dirixe unha mirada algo máis perspicaz ou crítica, afondamos nas relacións que ese tema pode ter con outros de maior calado ou amplitude e os relacionamos coas preguntas máis xenerais sobre fins últimos da nosa vida. Dese modo, calquera tema concreto, en canto o sometemos á aceirada crítica filosófica, pode servir para desenvolver as destrezas propias da filosofía que logo serán aplicadas noutros campos da vida e noutros temas.

Recursos

Ao longo deste traballo viñemos resaltando a obra de Lipman polo seu interese teórico e práctico; pero, en realidade, precisamos ampliar o seu programa. Ao recorrer a materiais que naquel momento non tiñan a mesma relevancia ou simplemente non existían, podemos reformular a proposta en relación ao carácter creativo, a disposi-

ción e outros compoñentes motivacionais. Por exemplo, está claro que a idea das novelas filosóficas xunto cos seus manuais conforman un material aínda poderoso nas aulas, pero coa vista posta na diversificación dos temas e na disposición do estudantado, é mester introducir outro tipo de literatura, xa sexa clásica ou moderna –creada ou non especificamente con fins filosóficos– que apoie e mellore os procesos de ensinanza-aprendizaxe. Con isto, é indubidable a gran herdanza que nos deixa o presente en relación a propostas creativas, multidisciplinares e complexas; o xa mencionado *Proyecto Noria* conta cun gran catálogo de contos infantís que, xunto con outras fontes editoriais, nos permiten ampliar o inventario. Por outra parte, cómpre mencionar a evolución dos formatos nos últimos anos, pois os contos xa non aparecen unicamente como textos, tamén con elementos interactivos, xogos integrados ou guías para facer actividades lúdicas a partir dos textos. Dous referentes neste sentido son as producións da editorial *Wonder Ponder*, cos seus libro-xogos filosóficos; e a obra de Jordi Nomen *El niño filósofo*, onde ao final de cada capítulo propón textos e actividades orixinais relacionadas co tema explicado no capítulo. Este tipo de aportacións supoñen unha nova forma de validar a integración da filosofía e do PC nas aulas, co tratamento de temas que até agora non tiñan cabida como a afectividade, a morte, a identidade...

Non podemos esquecernos doutros campos que poden conducirnos a dilatar o espectro de materiais que aquí estamos conformando; referímonos a elementos como a arte plástica, o cine e a música. O poder da imaxe cobra, se cadra, un protagonismo indiscutible nas sociedades modernas; mais, o valor que lle concedemos non sempre vai acorde ás súas capacidades estéticas, históricas ou éticas. En moitas ocasións, vemos a curiosidade e a fascinación da que falabamos ao expoñer aos máis pequenos ante obras de arte clásicas e modernas, buscando a comprensión da composición e identificando unha realidade coa que intenten conectar. Tamén é así coa gran pantalla, adoitamos consumir cine tan só como entretemento, e a escola pode ser un espazo para revisar certos filmes e tratalos dende unha perspectiva ética; por exemplo, indagar nas personaxes e na súa identidade, cuestionar as situacións que se observan, sometelas a xuízo e confrontalas coa experiencia que viviron os estudantes. Incluso pode servir de precedente para explotar o imaxinario, procurando alternativas e situacións hipotéticas a certas escenas, por medio dunha reflexión conxunta ou individual, con técnicas como o diálogo, a escritura ou as distintas expresións artísticas. Falando de expresión, pódese traballar por proxectos e elaborar algunha actividade a longo prazo que teña tamén impacto social ou se poida encadrar nos proxectos de centro. Véxanse por exemplo as obras de teatro, que ademais de constituír un exercicio de expresión individual e colectiva, requiren de cooperación e dunha atención creativa nas distintas fases da súa elaboración. Ademais, poden representarse obras que atesouren cuestións filosóficas ou directamente representen algúns feitos das crónicas da filosofía.

Vemos como nos materiais cobra moito sentido a interpretación. A reflexión e a indagación adquiren valor ao tratar de forma guiada e con paciencia un obxecto de estudo, ao volvernosen sensibles a el, ao procurar todo o que podemos coñecer del, ao descubrir o seu papel na sociedade, en definitiva, ao interpretalo. Os materiais e as actividades cónfórmanse así como un medio para o *re-descubrimento* do noso papel no mundo e a revelación da realidade; actúan como un soporte para os ollos, como un calidoscopio que nos permite ampliar a mirada.

6.4 Dificultades e vantaxes na aplicación da filosofía na aula

Para Saiz (2017, p.16) pensar ben é o fin educativo máis desexable, e afirma que «darlle maior importancia á aprendizaxe do pensamento crítico é outra forma de abordar a transversalidade das competencias intelectuais». Entón por que non introducir programas de pensamento crítico e filosofía para abrirse camiño no currículo se este ao final é quen ditamina e provee ás escolas o que se ensina? Por que non formar aos futuros mestres e mestras no bo pensamento nas universidades? Saiz ademais di que todas as habilidades de pensamento crítico son adquiribles e definibles e que cando se empregan converten á xente en pensadores eficientes ou críticos. Polo tanto, atendendo a esta universalidade e alcance, volvemos a resaltar a importancia e progreso que suporía formarnos e traballar o pensamento crítico nas escolas.

Pero ao abordar unha educación crítica non só estamos poñendo en valor o bo pensamento, tamén estamos analizando a posibilidade de implementar o tipo de proxecto e demandas das que vimos falando ao longo da obra. Por iso que, para finalizar, revisamos os factores e elementos que inflúen á hora de levar unha proposta filosófica á aula. O certo é que se observamos a realidade que se vive neste espazo, podemos dicir que os docentes nos atopamos con situacións que obstaculizan os desexos de traballar na aula como nos gustaría. Moitas das dificultades coas que nos atopamos na escola son de carácter estrutural, afectan practicamente a tódalas materias por igual e carecen dunha solución directa, rápida e individual; falamos de investimento, de leis educativas, de ratios nas aulas, de infraestrutura, de carga de traballo, de diferenza de ritmos na clase, da falta de persoal para atender a dificultades e á diversidade, etc. Estas cuestións deben ser revisadas de forma urxente e tanto o corpo docente como tódolos axentes da educación, debemos ser conscientes das consecuencias que supoñen, colectivizarnos e procurar responsablemente as solucións máis axeitadas. Estamos falando non só do futuro dos nosos fillos e fillas, senón dun presente que pode ser mellorado e revalorizado se reflexionamos e actuamos criticamente.

Pero existen tamén outras dificultades que inflúen máis especificamente no traballo dunha comunidade de investigación filosófica e doutros proxectos de pensamento crítico:

- En primeiro lugar, debemos mencionar de novo que o pensamento complexo contempla unhas habilidades que requiren especial atención en varios sentidos: o mestre ou mestra que imparta estas clases require dun coñecemento que polo xeral non se adquire nas facultades de educación nin está inserido nos manuais escolares; o ser coñecedor das habilidades de pensamento non nos fai saber executalas nin transmitilas, é algo posible, pero o futuro profesorado necesita unha formación específica neste campo; os educandos tampouco están familiarizados con estas habilidades e disposicións, polo que se precisa atopar a forma de introducilas e requiren unha continua avaliación de como evolucionan na práctica.
- Precisa que o estudantado manteña niveis altos de atención. Utilizamos recursos que esixen ter postos os cinco sentidos, ás veces literalmente: lecturas, xogos, debates, casos hipotéticos, elementos visuais e plásticos, etc. Ao final estamos falando dunha actividade cognitiva que é autorreflexiva, que se estende a outros ámbitos, que se apoia na experiencia e que se fundamenta nunha revisión continua, tanto do propio pensamento, como do discurso, das crenzas ou de certos conceptos. Tamén xogamos con ideas abstractas, cuestionamos as concretas, *problematizamos* a realidade, exploramos a linguaxe e investigamos feitos. En relación a isto debemos considerar a influencia da deriva tecnolóxica que analizamos anteriormente, a dificultade de concentración e comprensión lectora, os modelos de comportamento que imperan na sociedade e a receptividade que os estudantes poden ter respecto ao seu entorno.
- Isto lévanos a asumir que –como me dixeron uns alumnos de 4º de primaria tras unha sesión de filosofía– «pensar cansa». Pensar cansa porque esixe un esforzo por moi gozoso que sexa o marco no que se presente. Temos que asumir que é un reto na educación formal unificar pracer e esforzo, pero ao mesmo tempo somos conscientes de que partimos dunha boa premisa: o esforzo non orixina sufrimento. Tendo en conta o conxunto de propostas que recolleemos nesta obra, xunto con toda a incansable labor docente, a investigación educativa e os proxectos que xorden en tódalas partes do mundo, considero que temos recursos suficientes para reverter o desafío que se nos presenta.
- Por último, e xa máis focalizados nas prácticas de aula, a discusión filosófica. Calquera tipo de debate ou discusión de aula vólvese complicada cando recolleemos as propostas e os obstáculos ata agora mencionados. Se pensamos en ratios de vinte a trinta alumnos e alumnas, poden resultar inviables esforzos como motivar a participación, respectar a quenda de palabra, escoitar aos compañeiros, interesarse polo contido ou as experiencias dos compañeiros e compañeiras. Ademais atopámonos cun reto adicional, as

dificultades de carácter filosófico: a análise de conceptos, a incompreensión de certas preguntas, o non verse identificados con cuestións metafísicas ou a dificultade para expresarse. Neste aspecto, incidimos de novo na formación docente e na asunción do seu rol tanto na comunidade de investigación como nas discusións filosóficas ou demais actividades. Anteriormente, nos *modelos de instrución*, xa indicamos algúns destes roles, que xunto coa sensibilidade e disposición que relatabamos na primeira parte, serán indicacións que reforcen os beneficios do modelo educativo fronte ás dificultades.

Brevemente trataremos aquí un aspecto que, sen revelarse como unha dificultade en si, pode derivar na cuestión de como tratar a terminoloxía filosófica en idades temperás. Estamos acostumados a asumir que a filosofía é aquilo que aparece en textos clásicos e relacionado con abstraccións incompreensibles incluso para idades adultas. Pero ao mesmo tempo esquecemos que filosofamos continuamente, e as crianzas aínda máis con ese incesante e ilusionado porqué; e o certo é que as cuestións que consideramos puramente adultas tamén aparecen no coñecemento infante, pois os nenos e nenas tamén procuran resposta a preguntas tan transcendentales como a orixe e o ser. Tamén a liberdade, a realidade, a moral ou a estética aparecen de forma natural dende pequenos con preguntas como *por que os animais do zoo viven nunha cela, como sei que os meus soños e pesadelos non son reais, por que matamos animais para comelos ou como sería o mundo noutras cores*. Pero a maiores, cómpre asumir dende o punto de vista adulto, que estes conceptos xa se van formando no seu ideario coa forma en que nós os castigamos, lle falamos de como naceron ou da morte, lles permitimos facer unhas cousas pero non outras, como consumimos, como os vestimos e a que lugares os levamos a pasar o tempo. Neste sentido a filosofía faise máis necesaria que nunca se pretendemos que se convertan en persoas que aprendan a pesar por si mesmas, intelixente e libremente. Recorremos a Lipman et al. (1992, p.284) unha vez máis, para ilustrar o que pode ser un primeiro paso neste camiño para o desenvolvemento do pensamento crítico:

O profesor pode empezar axudando aos nenos a adquirir hábitos de pensamento lóxico e crítico, fomentando entre eles o diálogo filosófico, mediante o cal poden discutir as súas opinións e sentimentos cos outros e, ao mesmo tempo, coñecer os puntos de vista e valores doutras persoas, e dándolles ao mesmo tempo a oportunidade de participar nunha investigación individual e en colaboración na que poidan apreciar os valores da obxectividade, imparcialidade e globalidade, valores que son inherentes á filosofía. Animando aos nenos a implicarse na práctica moral, permitiéndolles ao tempo asumir cada vez máis responsabilidades na aula, no patio de xogos e na escola como un todo, xunto ao feito de expoñer aos nenos a tódolos outros aspectos da filosofía, podemos axudarlles a darlle sentido ás dimensións morais do seu mundo.

Por outra banda, xa levamos falando durante toda a obra dos beneficios e vantaxes de levar á aula proxectos como os que mencionamos de pensamento complexo e filosofía, por iso que para finalizar sintetizamos algunhas delas:

- Cuestións inherentes ao ser humano: os nenos e nenas preguntan continuamente o porqué das cousas, pero ademais buscan a esencia diso que preguntan. Ás veces preguntarán cousas aparentemente máis nimias, pero outras explorarán as grandes dúbidas filosóficas que encerra o ser humano. 189
- Transversalidade: os educandos verán a utilidade da filosofía porque serán capaces de identificala en contextos fóra da aula e aprenderán a preguntar polas causas e consecuencias ou os medios e fins daquilo que lles ensinan.
- Recursos: xa mencionamos algunhas das posibilidades de acompañar a discusión filosófica con actividades que acollen outro tipo de ensinanza e experiencias. Falamos do goce de aprender: da sorpresa, da incredulidade, da experimentación, da reflexión, de compartir, da responsabilidade e de sentir que a escola non é un lugar hostil aínda que non todo poida ser puro goce.
- Integración e diversidade: aprenden a traballar de forma conxunta, non só nos procesos, senón tamén na procura de obxectivos comúns, apoiándose e comprendéndose. Ao compartir experiencias están tamén dando algo de si que non soen dar con compañeiros e compañeiras de aula, isto pode abrir unha porta a sensibilizarse coas persoas que conviven no grupo. Saber escoitar era un deses obxectivos que se procuraba a través do diálogo, e iso fará que poidan asumir novas responsabilidades co resto de alumnado e coa sociedade.
- Valores: aprender valores non é asumir no ideario aqueles aspectos que unha sociedade xusta debe proclamar, senón saber facer valoracións e utilizar máis e mellores criterios, isto é, resolver de que trata esa xustiza, en que aspectos da realidade se manifesta, que se pode facer para acadala, que consecuencias tería ou por que é necesaria.

Con isto recolleemos os aspectos máis significativos cando valoramos integrar o pensamento complexo a través da filosofía nas aulas. Algúns deles poden implicar un auténtico desafío, pero consideramos a viabilidade e o beneficio dos proxectos deste tipo en educación.

Parte III – PAIDEÍA

VII Coda

A necesidade de innovación e renovación continua responden á rapidez e liquidez desta sociedade; por iso, considero a utilidade de aportar todas as propostas posibles que contribúan á formación completa dunha educación baseada no pensamento crítico. Porque todo este contido curricular non se pode desenvolver se non hai pensamento crítico que o avale, a pesar da complexidade dos currículos nos sistemas educativos actuais, que tratan de contemplar e abarcar o maior número de ideas relacionadas co progreso educativo. Sen unha disposición crítica, a formación do educando carece de valor e integridade, permanece inverosímil ao desenvolvemento persoal e social e vólvese, en linguaxe cotiá, unha perda de tempo na súa maioría. De aí nace a necesidade de dar significado e valor á formación educativa, para que esta poida ser aplicada por cada persoa no seu desenvolvemento vital.

Pódese asumir que a educación teña erros, o que non pode nin debe ocorrer nunca é asumir eses erros como necesarios. É unha ilusión pensar que todo currículo, plan de estudos, programa, contido ou metodoloxía son perfectos cando se tratan dende unha perspectiva pedagóxica innovadora e se fan con boa intención. Por iso é preciso asumir que na práctica terán erros visibles e, por tanto, é traballo docente saber identificalos e aboralos. Pero non por existir esta probabilidade debemos considerar os erros como parte inamovible do proceso. É necesario facer unha valoración do que se ensina e como se ensina se queremos afrontar unha transformación real da educación, máis alá do asentamento dunhas bases. Porén, debemos deixar de asumir que, para que a ensinanza sexa produtiva ou significativa, o alumnado ten que aceptar un sufrimento ineludible como efecto colareta do programa educativo.

E volvemos, como non, á multiplicidade das realidades educativas: á incapacidade para resolver tódolos problemas que xorden da comunión e interacción do alumnado na escola; á dificultade para elaborar –dende un centro ou unha aula– unha educación plena para todos e todas, onde o educando poida crecer integramente, aprender, coñecer, descubrir, saber e, con iso, madurar. Como debemos entón ata-

llar a vacuidade en certos momentos ou procesos da ensinanza? Como reformular aquelas situacións en que non sabemos moi ben o que ensinamos nin o alumnado o que aprende? Estes momentos deben *re-construírse* en común, a valoración do erro debe ser posta en reflexión por ámbalas partes, e así entender que o gusto polos contidos pode aparecer en calquera momento, tras entender que o significado ou valor do coñecemento vai primeiro.

Obviamente isto esixe un esforzo inmensurable dos educandos, unha meditación profunda e constante, unha profesionalidade perseverante e un infindo amor pola ensinanza e as persoas. É comprensible a frustración ao toparnos con tales esixencias que –dende algunha perspectiva acrítica– culminan na figura do mestre ou mestra como alguén que debe ser omnipresente e perfectamente resolutivo en tódolos ámbitos abarcables, ademais da imaxe ou presenza impoluta e ríxida que debe mostrar e por riba da desconfianza que se lle aplica ao xulgar a súa actividade. Con todo, a pesar de tales impedimentos ou estorbos, o compoñente vocacional é un requisito ineludible para aquelas persoas que desexan adicarse á ensinanza. Vocación como expresión amorosa do mundo, condición indispensable para exercer tal oficio, porque alguén que non está cheo de amor pola ensinanza e as persoas, non estará nunca presente nos aspectos máis importantes: nas loitas cando haxa que saír ás rúas a defender a educación en calquera ámbito; cando haxa que programar ou organizar actividades; cando haxa que implicarse nas inquiredanzas, dúbidas ou proxectos do alumnado; cando toque facer autocrítica, inspeccionar erros e rectificar; á hora de entrar nunha aula chea de persoas que están aí para aprender e que precisan de ti para guialas. En definitiva, alguén que estea para preocuparse dos asuntos que concirnen á educación e elevar o seu valor no conxunto das sociedades.

VIII Referencias bibliográficas

193

AA. VV., *Congreso Interdisciplinar Eugenio Granell*, Santiago, Fundación Eugenio Granell, 2007.

Aguiar, M.V. & Farray, J.I. (2007). *Sociedad de la Información, Educación para la Paz y Equidad de Género*. A Coruña. Netbiblo, S.L. Recuperado o 13/06/2022 de: https://books.google.pl/books?id=QKn-9ZtZUOWIC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Alfonso, A., & del Mar, M. (2021). A redefinição do sujeito como projeto da poesia surrealista bretoniana. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(1), 237-264.

Alonso, Araceli e Teresa Langle de Paz (2018b): '*Health by All Means*'. *Women Turning Structural Violence into Peace and Wellbeing. Philosophy and Theory*. Madison: Deep University Press.

Álvarez-Álvarez, C., & Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*(10), 27-53.

Barranco Barcelona, J. (20 de marzo de 2019). Llega la 'happycracia' o la obligación de ser feliz. *La vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190320/461140462148/felicidad-dia-internacional-libros-happycracia.html>

Beltrán, J., & Pérez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. *Beltrán, Jy Genovard, C. (Eds.): Psicología de la instrucción I. Variables y procesos*, 429-503.

Beas, J.; Santa Cruz, J.; Thomsen, P., y Utreras, S. (2001): *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Beyer, B.K. (1985). Teaching critical thinking skills: a direct approach. *Social Education*, 49(4), pp. 297-303.

Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Ronning, R. R. (1999): *Cognitive psychology and instruction*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall. (Trad. cast.: *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid, Alianza, 2002).

Bruno, G. (1981). *Sobre el infinito universo y los mundos*. Trad. Ángel J. Cappelletti. Buenos Aires: Aguilar.

- Butler, H. A. (2012): Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking, en *Applied Cognitive Psychology*, 26, pp. 721–729.
- Casado, Á. & Sánchez-Gey, J. (2011). *María Zambrano. Filosofía y educación (Manuscritos)*. Editorial Club Universitario.
- Calvo, J. M. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: PAIDÓS IBÉRICA.
- Cixous, H., & Moix, A. M. (2001). *La risa de la medusa: ensayos sobre la escritura* (Vol. 88). Anthropos Editorial.
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2014). Decreto 105/2014. Decreto polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado no Diario Oficial de Galicia (DOG) Núm. 171. España. Recuperado de: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_gl.html
- Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria (2015). Decreto 86/2015. Decreto polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado no Diario Oficial de Galicia (DOG) Núm. 120. España. Recuperado de: https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_gl.html
- Cortázar, J. 2017 (32ª ed.). *Rayuela*. Madrid. Cátedra.
- De la Fuente, L., & Morales, L. S. (2022). Hacer filosofía para y con niñxs en Argentina. Ideas, tareas y experiencias.
- De la Fuente, J. & Martínez, J.M. (2000): Pro-Regula. Un programa para aprender a regularse durante el aprendizaje. Málaga, Algibe.
- Dewey, J. (1964). *Naturaleza y conducta humana*. México-Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Recuperado en: <https://www.pedagogicomadrededios.edu.pe/wp-content/uploads/2020/10/Como-pensamos.pdf>
- Dewey, J. (2020). *Experiencia e educación*. Pontevedra: Kalandraka.
- Ennis, R. H. (2013/2015). *The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Illinois: Critical Thinking.
- Ennis, R. H. (1985): A logical basis for measuring critical thinking skills, en *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44-48.
- Ennis, R. H. (2011): The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Presentation at the Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA.
- Facione, P.A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 22. Recuperado de: https://www.academia.edu/800752/Pensamiento_cr%C3%ADtico_Qu%C3%A9_es_y_por_qu%C3%A9_es_importante
- Fierro, C., & Di Doménico, M.C. (2017). Enseñanza y formación universitaria en Psicología en Argentina: caracterización de una taxonomía del pensamiento crítico. *Cuadernos de neuropsicología*, 11(1), 30-67.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Ediciones Siglo XXI.
- Fromm, E. (1985). *El arte de amar*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Fromm, E. (2018). *El miedo a la libertad*. Barcelona. Editorial Paidós.

Fundación Juan March, Madrid (8 de noviembre de 2021) La filosofía, hoy [archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=w8ZGiBC4i1o&ab_channel=FUNDACI%C3%93N-JUANMARCH

García-Sabell, D. *Os gromos do pensamento* (1996). Vigo. Editorial Galaxia.

García, M. & Zaragüeta, J. (1967). *Fundamentos de la filosofía*. Madrid. Espasa-Calpe, S.A.

García Moriyón, F. (2004): Evaluating philosophy for children: A meta-analysis, en *Thinking: The journal of philosophy for children*, 17(4), pp. 14-22.

García Moriyón, F. (2006). Pregunto, dialogo, aprendo: *Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Gil, P. (18 de noviembre de 2021). *Pascual Gil: «Hay que vaciar las facultades de Educación de pseudociencias»*. El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2021/11/18/pascual-gil-hay-que-vaciar-las-facultades-de-educacion-de-pseudociencias/?hilite=pascual+gil>

Gil, P. (23 de abril de 2020). Lo que emerge en tiempos de crisis. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/04/23/lo-que-emerge-en-tiempos-de-crisis/?hilite=pascual+gil>

Gil, P. (1 de diciembre de 2020). El mito de la innovación. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/12/01/el-mito-de-la-innovacion/>

Goñi, C. (2017): *De qué va la filosofía. Los grandes temas de la historia del pensamiento en 351 conceptos clave*. Barcelona: Arpa y Alfil Editores.

Halpern, D. & Nummedal, S. (Eds.) (1995): Psychologist teach critical thinking, en *Teaching of Psychology (Special Issue)*, 22(1), pp. 4-83.

Heidegger, M. (1994). *Hölderlin y la esencia de la poesía* (Vol.46). Barcelona. Anthropos Editorial.

Jaeger, W (1992). *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica.

Kant (1943). *Sobre el saber filosófico*, Madrid, Adán.

King, A. (1995): Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking, en *Teaching of Psychology*, 22(1), pp. 13-17.

Kurylo, A. (2013). *Inter/cultural communication: Representation and construction of culture*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Langle de Paz, T. (2018): *La urgencia de vivir. Teoría feminista de las emociones*. Barcelona. Anthropos Editorial.

Lispector, C. (1998). *A Paixão segundo G. H.* Editora Rocco.

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

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

Lledó, E. (2020). *Fidelidad a Grecia. «Lo bello es difícil» y otras ideas que nos enseñaron los griegos*. Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, XXXVII Enero/Diciembre, 2012. Número 22, pp.41-60.

López Calva, M. (2005). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México, DF: Trillas.

Madariaga, P. & Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XIX, (3), 472 – 484. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/280/28028572010.pdf>

- Martín, S. (2018). Occidente: entre el desencantamiento del mundo y el embrujo de la razón. Reflexiones a propósito de Weber y Heidegger.
- Martínez, E. (s.f.). La clase como una comunidad de investigación. Madrid: s.e
- Mayer, R. E., & Goodchild, F. (1990): The critical thinker. Santa Bárbara, University of California, Wm. C. Brown Publishers.
- McMillan, J. H. (1987): Enhancing college students critical thinking: A review of studies, en *Research in Higher Education*, 26(1), pp. 3-29.
- McPeck, J. E. (1981): Critical Thinking and Education. New York, St. Martin's Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 157/2022. Real Decreto por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) Núm. 52. España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Real Decreto 217/2022. Real Decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) Núm. 76. España. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>
- Molina, R. B. (2010). La pedagogía en los diálogos de Platón. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (33), 35-54.
- Muria Vila, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65). Data de consulta: 25 de mayo de 2020.
- Nomen, J. (2018). El niño filósofo. Cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos. Arpa & Alfíl Editores. Barcelona.
- Olivares, S., Saiz, C., & Rivas, S. F. (2013). Motivar para pensar críticamente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 367-394.
- Olivían, E. (2012): Evolución histórica del concepto de número. *Publicaciones didácticas*. Septiembre 2012: 76-86. Recuperado de: <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/030016> (consultado: 25/05/2022)
- Ossa-Cornejo, C.J., Palma-Luengo, M.R., Lagos-San Martín, N. G., Quintana-Abello, I.M., & Díaz-Larénas, C.H. (2017). Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 19-28
- Osorio, O. (2002). Entender, no entender: sobre Rayuela, de Julio Cortázar. *Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/rayuela.html>
- Parra Contreras, R. & Medina Fuenmayor, J. (2007). La comunidad de investigación y la formación de ciudadanos: Consideraciones a partir del pensamiento de Matthew Lipman y Paulo Freire. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 9(1), 80-89.
- Paul, R. (1990): Critical and reflective thinking: A philosophical perspective, en Jones, B. F. & Idol, L. (Eds.): Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, Erlbaum.
- Paul, R. (1992): Teaching critical reasoning in the strong sense: Getting behind worldviews, en Talska, R. A. (Ed.): Critical reasoning in contemporary culture. Nueva York, SUNY.
- Paul, R. (1993): Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, Ch. & Kreklau, H. (1995): Critical thinking handbook: 6th y 9th grades. Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

Paul, R. Elder, L. & Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. California commission on teacher credentialing.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Ed. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Paul, R. & Elder, L. (2005): *Estándares de competencias para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Dillon Beach, Fundación para el pensamiento crítico.

Pereiro, L. (2021). *Cadernos persoais*. Chan da Pólvora Editora.

Pérez Juste, R., Galán González, A., & Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Piette, J. (1998): Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, en Gutiérrez, A. (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Diputación Provincial de Segovia y Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.

Pineda Ribera, D. A. (2005). La escritura poética como camino hacia el filosofar. Anotaciones en torno a la traducción y adaptación cultural para el mundo de habla hispana de la novela filosófica *suki*, de Matthew Lipman. *Childhood & philosophy*, 1(1), 49-87.

Piñeiro, R. (1984). *Filosofía da saudade* (Vol. 1). Vigo. Editorial Galaxia.

Platón. *Leyes*, II, 641e-644b.

Revolledo Novoa, Á. A. (2002). *La Ascesis De La Virtud: Los Principios Éticos Del Estoicismo Tardío*.

Rivas, S. F., & Saiz, C. (2016). Instrucción en pensamiento crítico: influencia de los materiales en la motivación y el rendimiento. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 91-106.

Rubio, O. M. (1992). *La mirada interior: el surrealismo y la pintura*. Madrid. Tecnos.

Ruiz, L. L. (1 de abril de 2022). Más allá del bulo. La filosofía en la nueva ley de educación secundaria. El Salto diario. Recuperado de: <https://www.elsaltodiario.com/educacion/filosofia-nueva-ley-educativa-educacion-secundaria-obligatoria>

Saiz, C. & Fernández, S. (2012): Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas Cotidianos, en *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), pp. 325 – 346.

Saiz, C. & Rivas, S. (2011): Evaluation of the ARDESOS program: an initiative to improve critical thinking skills, en *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 11 (2), pp. 3451.

Saiz, C., & Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10 (13), 129-149.

Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Madrid. Pirámide.

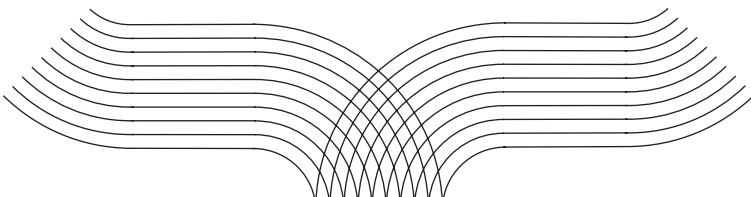
Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1). Consultado el 13 de diciembre de 2021 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>

Santiuste, V., Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). El pensamiento crítico en la práctica educativa. *Madrid: Fugaz Ediciones*.

Sartre, J. P. (1977). *La náusea*. Buenos Aires. Editorial Losada.

Segal, J., Chipman, S. & Glaser, R. (1985): *Thinking and learning skills*. Hillsdale, NJ, National Institute of Education.

- Serrano, J. (2005). Reseña de “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162.
- 198 Sierra, J., Carpintero, E. & Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faisca*, 15(17), 98 - 110. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3548104.pdf>
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995): *Teaching for better thinking; the classroom community of inquiry*. Melbourne, ACER.
- Swartz, R. J., & Perkins, D. N. (1990): *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA, Midwest Publications.
- Tsui, L. (1999): “Courses and instruction affecting critical thinking”, en *Research in Higher Education*, 40(2), pp. 185-20
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9.
- Valenzuela, J., & Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 28(1), 1-8. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>
- Villar, C. (6 de abril de 2022). Galicia sí dará Filosofía en la ESO. Faro de Vigo. Recuperado de: <https://www.farodevigo.es/galicia/2022/04/06/galicia-dara-filosofia-64737850.html>
- Walsh, D., & Paul, R. (1998): *The goal of critical thinking: From educational ideal to educational reality*. Washington, DC, American Federation of Teacher.
- Wilson, J. & Wing, J. (1993): *Thinking for themselves: developing strategies for effective learning*. Armadale, Eleanor Curtain Publishing.
- Zambrano, M. (1999). La luz en la Acrópolis. *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, (2), 136-137.
- Zambrano, M. (2008). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid. Alianza Editorial.
- Zambrano, M. (2021): *De la aurora*. Alianza editorial. Madrid.
- Zapata, J., & Silvestre, M. (2017). Niños y niñas: arte, poema y vida experiencia poético-educativa en la escuela primaria. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9(17), 142-158.



Miscelánea

Serie de textos misceláneos

Últimas publicaciones na colección

Persente i feturo de la lhéngua mirandesa: Studo de ls usos, atitudes i cumpeténcias lhenguísticas de la populaçon mirandesa (2022)

Xosé Henrique Costas (coord.)

Trabajo y capital en el siglo XXI: Mutaciones, consecuencias, alternativas (2022)

Albino Prada Blanco

No fondo dos espellos: Artigos 2007-2010 (2022)

Xosé Luis Méndez Ferrín

Universidades híbridas? De las universidades públicas presenciales a las universidades públicas presenciales-virtuales en el mundo del coronavirus (2021)

Enrique J. Varela Álvarez

Riqueza nacional y bienestar social. Más desarrollo con menos crecimiento (2021)

Albino Prada Blanco



Da caverna a acrópole

Un camiño cara a educación crítica

Da caverna a acrópole: un camiño cara a educación crítica confórmase como un ensaio que achega a filosofía á educación, establecendo como premisa a necesidade de desenvolver o pensamento crítico para acadar a plenitude dos valores e das capacidades da ensinanza. Indagando nas posibilidades que ofrece a filosofía como materia, esta obra busca reafirmar un lugar actual onde poida servir ao desenvolvemento crítico do estudantado. A través dun camiño cheo de preguntas que percorre en clave

poética, este ensaio unifica o ser e as súas expresións co pensamento e a educación; ampliando a mirada sobre a realidade, indagando nos autores e autoras referentes do pensamento e aportando interesantes propostas educativas. En definitiva, este libro é un vínculo entre filosofía, ensinanza e realidade, tratando de espremer as posibilidades da escola e reivindicando a conciencia persoal e social como parte da formación educativa.

Servizo de Publicacións

Universidade de Vigo

