

La construcción de ciudadanía mediante el diálogo socrático en espacios interculturales

Construction of citizenship through socratic dialogue in intercultural contexts

JOSÉ LUIS BERMEO VEGA*

En las últimas dos décadas, cada vez más instituciones de educación superior en diversos países han realizado importantes esfuerzos por formar a sus estudiantes en lo que algunos llaman ciudadanía global y otros –dependiendo del enfoque que se dé al concepto–, ciudadanía para el siglo XXI o ciudadanía crítico democrática, que, para efectos de este trabajo, se puede entender como una manera de situarse consciente y autónomamente frente a un mundo cada vez más problemático para incidir en él procurándole una transformación positiva. Las maneras de desarrollar las habilidades del ciudadano global, así como las formas de medirlas, han sido, a su vez, muy diversas. Este ejercicio se propone presentar algunos resultados preliminares de una experiencia formativa iniciada en 2018 en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, que explora la aplicación del diálogo socrático en espacios interculturales como herramienta para el desarrollo de tres habilidades constitutivas de la ciudadanía global: el pensamiento crítico, la empatía y la solidaridad.

Palabras clave:
educación,
ciudadanía
mundial,
diálogo socrático,
interculturalidad

Recibido: 5 de julio de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 14 de diciembre de 2022 |

Publicado: 9 de enero de 2023

Cómo citar: Bermeo Vega, J. L. (2023). La construcción de ciudadanía mediante el diálogo socrático en espacios interculturales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1473. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0060-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0060-002)

Over the last two decades, more and more higher education institutions around the world have taken significant strides to educate their students in what some call global citizenship, others call 21st-century citizenship, and others, critical democratic citizenship, according to the approach taken. In this text, this concept can be understood as a way of positioning oneself consciously and autonomously in an increasingly complex world to exert a positive transformational influence on it. There have been as many different paths to develop global citizenship skills as there are ways to measure them. This text presents some preliminary results from a first teaching-learning experience at Universidad Iberoamericana, Mexico City campus, in 2018. It investigates the use of The Socratic Dialogues in cross-cultural environments as a tool to develop the three basic Global Citizenship skills: Critical thinking, empathy, and solidarity.

Keywords:

*education,
global citizenship,
socratic dialogue,
intercultural
relations*

* Doctor en Derechos Humanos: Retos Éticos, Sociales y Políticos, con mención Cum Laude, por la Universidad de Deusto, España. Académico del Departamento de Reflexión Interdisciplinaria de la Universidad Iberoamericana. Coordina el proyecto de investigación "Humanismo en clave de ciudadanía. El diálogo socrático en contextos interculturales como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía cultural y la solidaridad". Correo electrónico: luis.bermeo@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2811-7844>



INTRODUCCIÓN

La experiencia a la que se refiere este texto deriva de la necesidad de encontrar formas creativas y novedosas de contribuir a la “formación integral”, que ha distinguido a las universidades confiadas a la Compañía de Jesús. Dicha formación integral es, a su vez, una manera actual de formular un modelo educativo centenario que hoy encuentra en las materias del Área de Reflexión Universitaria de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, una vía practicada con éxito. En estas materias, el método del diálogo socrático en grupos interculturales fue probado a partir del otoño de 2018. Este trabajo mostró, además, las coincidencias entre la perspectiva de la ciudadanía crítico democrática y el humanismo integral de inspiración cristiana que determina el modelo educativo de la universidad. La experiencia que se presenta a continuación es también un interesante encuentro de la tradición humanista jesuita y las propuestas, con ecos estoicos, de la ciudadanía mundial, que permite a aquella incardinar sus esfuerzos en esta, hoy lengua franca de los Objetivos del Desarrollo Sustentable.

En este escrito presentamos una experiencia pedagógica peculiar: un cotejo práctico de la formación humanista en la universidad jesuita de la Ciudad de México y el paradigma pedagógico de la ciudadanía mundial. Da cuenta, además, de los soportes teóricos que fundamentan tal experiencia y, finalmente, expone un trabajo de observación metódico y prolongado cuyo propósito fue aportar evidencia que muestre que el empleo del diálogo socrático en ambientes interculturales favorece el desarrollo de tres competencias esenciales de la ciudadanía mundial: pensamiento crítico, empatía y solidaridad.

Buena parte de estos diálogos y su observación, además, ocurrieron en el momento en que la pandemia obligó a replegarlo todo a los espacios virtuales, lo que confirmó a la experiencia particularidades interesantes de las que también se ocupará brevemente este trabajo.

DIÓGENES EN LA JUÁREZ

El 7 de septiembre de 2018 dio inicio una serie de encuentros semanales entre alumnos de la Universidad Iberoamericana y jóvenes otomíes residentes en el centro de la Ciudad de México. La brecha socioeconómica entre ambos grupos era enorme. Para la cuarta sesión, las compañeras de la comunidad informaron al grupo que se había llevado a cabo un desalojo violento de unas 250 personas otomíes en el predio ubicado en Roma 18, donde, entre las ruinas de lo que fue la Embajada de España hasta el temblor de 1985, vivían unas setenta familias. La vivencia fue perturbadora. Recuperamos un fragmento del diario de Kenya Josiah, alumna inglesa de intercambio:

La reunión fue poderosa y conmovedora [...] fuimos a visitar a las personas otomíes que fueron desalojadas de su edificio que vivían y ahora duermen en las calles. Se estima que 70 familias y cerca de 100 niños sin hogar. Algunos fueron heridos muy mal por la policía. Vi a una anciana con la mano hinchada al doble de su tamaño. Ella fue golpeada [...]. La brecha entre los pobres y los ricos aquí es muy grande, es obscena. El contraste de las personas que caminan con sus perros de raza con sus ropas caras en contraste con las personas que no tienen lugar junto a ellos [...]. El tratamiento de estas personas es inhumano, me revuelve el estómago y me lloran los ojos (7 de diciembre, 2018).



Foto 1. Kenya y Valeria con la comunidad desalojada de Roma 18.

Desde aquel momento, las sesiones se desplazaron a las banquetas de la colonia Juárez; los diálogos se replicaban en las aulas de la universidad, con quienes no podían asistir a los encuentros. Este fue el momento más intenso de la experiencia. Las expresiones de solidaridad se multiplicaron, no solo entre quienes asistían a dialogar, sino con sus compañeros de clase. Dos alumnas que siguieron la situación desde el aula comentaban en sus casas lo que escuchaban en el salón. La madre de una de ellas, abogada, se ofreció a llevar la defensa de la comunidad desalojada. Otra compañera organizó colectas en la universidad para apoyar al campamento y organizar una posada después de haber concluido el curso.

Las lecciones fueron muchas en diversos planos. Leonardo Acosta, alumno de Economía, refirió lo siguiente:

Conforme fueron avanzando las sesiones, también [¿progresó?] mi sensibilización al tema y un conflicto interno empezó a tomar forma en mi cabeza. Por mi necesidad como economista de encontrar una base en la razón, empecé a centrar mi reflexión en cuestionar las distintas etapas de los sistemas que consideraba correctos [...] hasta sus orígenes teóricos, y finalmente me quedé con el último eslabón, y en ese momento pude entender los argumentos y la situación de esta comunidad indígena. Ellos no participan de los supuestos que dieron origen a nuestro sistema social (7 de diciembre, 2018).

De esa inesperada experiencia, surgió el interés de prolongar y extender el intercambio dialógico entre personas de diversas matrices socioculturales. El salón de clases se había trasladado a las calles; el curso se hizo horizontal, el programa flexible y la dinámica democrática. Hubo una serie de intuiciones que emergieron; una de ellas fue que los más dispuestos a invertir un tiempo adicional en este tipo de experiencias son quienes tienen mayor conciencia social; el intercambio horizontal además echaba por tierra muchos prejuicios arraigados en cada participante. Aquí la experiencia de una alumna de Ciencias Teológicas, de origen zapoteco:

Desde que llegué a la Ibero tuve resistencia de coincidir con otras carreras, mi idea de verlos como “niños ricos” me impedía entablar conversación, además de sentir que era inferior a ellos porque aparte de ser discriminada por ser indígena, también lo soy por ser del sur del país, pobre, mujer ¿cómo hablar con ellos que lo tienen todo? El momento llegó al estar frente a mí en un parque, con la pregunta ¿Quién soy? y ¿Quién es el otro para mí? Fue grata la riqueza de encontrar ideales, esperanzas, motivaciones parecidas a las mías cuando tenía la edad de ellos. Ahora comprendo que somos personas distintas por el ambiente que nos toca vivir, pero podemos coincidir en la búsqueda de un ideal, en el trato de amistad para tener la posibilidad de aprender nuevamente (Rebeca Miguel López, 9 de mayo, 2019).

En primavera de 2019 inició una segunda etapa del proyecto, en el que participaron cuatro personas docentes y estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Se contó, además, con un grupo de diez mujeres de la Red de Apoyo Mutuo de Mujeres Indígenas, con lo que, a nuestras anfitrionas otomíes, se sumaron compañeras me'phaa, mixe, mazahua, náhuatl, chocholteca y tzotzil. De igual modo, en nuestro grupo de doce estudiantes de la Ibero participaban una compañera mixe, otra zapoteca y dos jóvenes franceses de intercambio. El aprendizaje más valioso que nos dejó este segundo grupo fue el poderoso nervio mayéutico que confiere la diversidad cultural a los diálogos. Uno de los compañeros de Francia compartió lo siguiente:

Un éxito que se tiene que saludar y que se debe reproducir los semestres siguientes es la heterogeneidad del grupo. Estábamos hombres y mujeres, mexicanos y francés, mexicanos del DF y mexicanos de pueblitos, jóvenes y adultos, estudiantes y profesores. Eso permitió un intercambio de ideas salidas de *box* o “caja” diferentes y finalmente un intercambio real (Arthur Jack Foulsham, 9 de mayo, 2019).



Foto 2. Arthur y Jacquie en el parque Luis Cabrera.

Un año más tarde, la cuarentena interrumpió la marcha de cinco grupos distintos en los que participaban jóvenes del pueblo originario de Santa Fe, cercano a la universidad, personas en situación de refugio, de la Casa Refugiados/ACNUR, e indígenas urbanos de dos pueblos en las afueras de la ciudad, además de estudiantes y docentes de distintas universidades. Como muchos otros proyectos educativos, este se vio forzado a migrar a la modalidad a distancia, lo que permitió ampliarlo a grupos de personas de otros países.

EL AULA INTERCULTURAL

El diálogo socrático, recuperado como método de conocimiento por Leonard Nelson a principios del siglo XX, buscaba, fiel a la tradición de la que abrevaba, “no enseñar filosofía, sino enseñar a filosofar; no el arte de enseñar sobre los filósofos sino de hacer filósofos a los estudiantes” (Nelson, 2008, p. 5). Este método se fue popularizando y hoy se ha vuelto habitual en aulas tanto de primaria y secundaria como de universidades. Es utilizado para educar para la ciudadanía, y también para enseñar ética, filosofía, religión e incluso matemáticas (Van Rossem, 2011; Abenoza, 2018a; Segura, 2014). Aunque minoritario todavía, se ha convertido en una alternativa al método dogmático porque ha mostrado su eficacia en el desarrollo del pensamiento crítico en torno a muy distintos temas (Turnbull y Mullins, 2007).

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

Un Diálogo Socrático es la forma más popular del método socrático. En este método, los participantes intentan investigar de un modo más o menos estructurado la verdad y el valor de sus opiniones, con la intención de responder a las preguntas elegidas por ellos mismos. *El material de la investigación es su propia experiencia, tanto si se trata de una experiencia que han vivido aquí y ahora o de algo memorable que les sucedió en el pasado.* La conversación adquiere significado como diálogo, más que como debate formal o discusión informal. Los participantes intentan comprenderse unos a otros y se comprometen en una empresa común. Esto no significa que para que el diálogo sea

exitoso los participantes tengan necesariamente que llegar a un consenso. La conciencia de la complejidad de la investigación muchas veces es mucho más satisfactoria que la obtención del consenso. El intento de pensar con cuidado, detenimiento y profundidad distingue este método de otras formas de conversación, como los debates, las tormentas de ideas (*brainstorming*) o las sesiones de pensamiento creativo (Van Rossem, 2011, p. 2. Las cursivas son nuestras).

Se trata de conocer a través de un ejercicio dialéctico. Lo que se pondera mediante el diálogo es la consistencia –o el valor– de los propios juicios sobre cuestiones específicas. Es importante, para ello, la consideración y el análisis de una escucha atenta y respetuosa del interlocutor, que exige la suspensión del propio juicio (*epoxé*) para entender su posición y expresar con apertura y libertad la propia en un esfuerzo conjunto de conocer la verdad. La experiencia que este alumno francés en intercambio tuvo en el parque Luis Cabrera, de la colonia Roma, confirma plenamente lo dicho:

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

No es infrecuente encontrar esta herramienta utilizada en ambientes con distinta valencia cultural o socioeconómica. Abenoza utiliza el diálogo entre sus estudiantes de la ESADE Business School de Barcelona y grupos de personas presas en la cárcel de Lledoners. Con ello busca recrear, “tras las rejas”, la experiencia de Sócrates:

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

Abenoza (2018a), descubre la utilidad del diálogo no solo para promover el “examen de la vida”, o el pensamiento crítico, si se quiere, sino que, al romper con el paradigma competitivo y establecer relaciones horizontales y de colaboración, se forman vínculos empáticos y condiciones de solidaridad.

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

En resumen, el diálogo socrático en ambientes interculturales se ha mostrado ya como una poderosa herramienta para el desarrollo no solo del pensamiento crítico, sino también de la empatía y la solidaridad, características esenciales de la ciudadanía mundial. El método, además, es idóneo para ser ensayado en una sociedad, como la mexicana, donde conviven múltiples “indias, kenias y namibias” al interior de sus fronteras.

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA MUNDIAL

Martha Nussbaum es probablemente quien, desde la filosofía, ha insistido más en enfocar la labor educativa hacia lo que la pedagogía crítica define como empoderamiento de las personas y ella llama “el cultivo de la humanidad”, según la afortunada expresión que recupera de Séneca. Es también quien de manera más sucinta ha expresado su propuesta para lograrlo. Desde su perspectiva, son tres las cualidades que debe desarrollar un ciudadano global: la “vida examinada”, la capacidad de enfrentar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”, más allá de las lealtades nacionales, y la facultad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (2010, p. 26).

Nussbaum entiende por “vida examinada”:

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

Junto a este enseñar a pensar críticamente, el desarrollo de la empatía hacia las demás personas y la habilidad para reconocer vínculos solidarios “más allá de las lealtades nacionales” constituyen, para Nussbaum, el objeto de la educación.

Morais y Ogden (2010), a partir de una amplia revisión de la literatura sobre el tema de la ciudadanía global, desarrollan el conciso esquema de Nussbaum y despliegan los componentes de esta perspectiva. Ellos hablan de tres dimensiones: responsabilidad social, competencia global y compromiso cívico global, subdivididas cada una en tres aspectos constitutivos. La primera implica la preocupación por la justicia social y las desigualdades en el mundo, el altruismo y la empatía, además de la responsabilidad personal interconectada globalmente. La competencia global, por su parte, se refiere a la autoconciencia, la comunicación intercultural y el conocimiento global. Finalmente, el compromiso cívico global comprende la militancia en organizaciones cívicas, el activismo cívico global y la postura política.

Está claro que un programa para desarrollar estas cualidades requeriría medios que rebasan por mucho los esfuerzos formativos de cualquier universidad. Implicaría desde políticas públicas hasta programas de formación en los distintos niveles educativos, pasando por la inserción explícita de esta empresa en los currícula (Sklad et al., 2016; Puig y Morales, 2013), lo cual no demerita en nada el valor de todo esfuerzo concreto encaminado hacia este fin.

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

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

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

Considerada en detalle, la noción de ciudadanía mundial comporta un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y disposiciones que se pueden agrupar según Johnson y Morris (2010, p. 90) en cuatro grandes ámbitos: personal, social, político y de la praxis. La síntesis que ofrecen en la siguiente tabla puede darnos idea no solo de la riqueza del concepto con el que estamos lidiando, sino de lo ambicioso que puede resultar pensarlo en términos de empresa educativa. Un verdadero “paradigma de encuadre” como lo llamó la Unesco.

Tabla. Un marco para la educación para la ciudadanía crítica

	Política/ideología	Social/colectiva	Auto/subjetividad	Praxis/compromiso
Conocimientos	Conocimiento y comprensión de historias, sociedades, sistemas, opresiones e injusticias, estructuras de poder y relaciones macroestructurales	Conocimiento de las interconexiones entre cultura, poder y transformación; escrituras e ideas subalternas aparte de los discursos dominantes	Conocimiento de la propia posición, las culturas y el contexto; sentido de identidad	Conocimiento de cómo, colectivamente, llevar a cabo un cambio sistemático; cómo el conocimiento en sí mismo es poder; cómo el comportamiento influye en la sociedad y la injusticia
Habilidades	Habilidad de análisis social crítico y estructural; capacidad para politizar nociones de cultura, conocimiento y poder; capacidad para investigar causalidades más a fondo	Habilidades de diálogo, cooperación e interacción; habilidades en lectura crítica de otros puntos de vista; capacidad para pensar de manera holística	Capacidad para reflexionar críticamente sobre el propio estatus dentro de las comunidades y la sociedad; pensamiento crítico independiente; expresión con propia voz	Habilidades de pensamiento crítico y participación activa; capacidad de actuar colectivamente para desafiar el <i>statu quo</i> ; capacidad de imaginar un mundo mejor
Valores	Compromiso con los valores contra la injusticia y la opresión	Relación dialógica incluyente con otras identidades y valores	Preocupación por la justicia social y la consideración de la autoestima	Reflexión y acción informada, responsable y ética
Disposiciones	Cuestionar activamente; interés crítico en la sociedad y las relaciones públicas; busca y actúa contra la injusticia y la opresión	Socialmente consciente; cooperativo; responsable hacia sí mismo y los demás; dispuesto a aprender con otros	Perspectiva crítica; autónoma y responsable en pensamiento, emoción y acción; visión de futuro; en contacto con la realidad	Compromiso y motivación para cambiar la sociedad; valor cívico; responsabilidad en las decisiones y acciones

Recientemente, mostramos la gran afinidad que existe entre esta propuesta y el humanismo integral de inspiración cristiana, del modelo educativo de la Universidad Iberoamericana (Bermeo, 2022). Remitimos a dicho texto para obviar la pertinencia de la puesta en marcha del proyecto que describimos a continuación. Después, presentamos un primer esfuerzo para observar de qué manera las aulas interculturales y el diálogo socrático contribuyen a desarrollar actitudes y valores esenciales de la ciudadanía mundial.

EL DIÁLOGO OBSERVADO

Durante los semestres de primavera de 2020 a otoño de 2021 se conformaron 22 grupos de diálogo con un promedio de ocho a diez participantes, que en seis u ocho sesiones dialogaron sobre temas de identidad, comunidad, felicidad, dignidad, justicia, responsabilidad y COVID. La experiencia dio inicio en forma presencial y, a partir de otoño de 2020, los diálogos se llevaron a cabo en la modalidad a distancia mediante la plataforma de zoom, lo que confirmó mucha mayor heterogeneidad a los grupos.

En la primavera de 2020, iniciamos con cinco grupos: uno con jóvenes de preparatoria del Centro Meneses, en el pueblo originario de Santa Fe; otro coordinado con Casa Refugiados/ACNUR, en “La Casita” del parque López Velarde, colonia Roma, con siete estudiantes de la universidad y ocho personas en situación de refugio; uno más en la comunidad otomí donde inició este proyecto; finalmente, dos grupos en las comunidades otomíes de San Francisco Xochicuautla y San Lorenzo Hutzitzilapan. En esta última, una veintena de estudiantes de la universidad convivieron tres días con la comunidad durante el carnaval del pueblo. A excepción de este grupo, los demás se vieron obligados a interrumpir sus dinámicas a raíz de la cuarentena impuesta por la pandemia.

Después de la repentina interrupción y de algunos ajustes al proyecto original, iniciamos la modalidad “a distancia” del proyecto, con apoyo de la plataforma zoom, lo que permitió incorporar a personas e instituciones de diversas partes de México y del extranjero, como Puebla, León, Tarahumara, Soteapan, Argentina, Bolivia, Chile, El Salvador, España, Estados Unidos, Honduras y Guatemala... (ver anexo 1).

Las sesiones implicaban una breve introducción a la temática a dialogar por parte de quien acompañaba al grupo y, posteriormente, se dialogaba en parejas, que disponían de una hora y media para el intercambio de preguntas y respuestas en los *breakout rooms*. Para registrar las experiencias, utilizamos la “bitácora socrática”, un instrumento diseñado con el apoyo del doctor José Luis Ramos Ramírez, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, que el equipo fue modificando y adaptando conforme avanzó la experiencia para convertirse en el soporte de la memoria de los diálogos (ver anexo 2). Además, la etnóloga Karina Álvarez participó en varios grupos en los que sostuvo más de una veintena de diálogos con su diario de campo en mano.

Los participantes generaron más de 1,500 bitácoras, las cuales se organizaron en una base de datos ordenada por semestre, grupo y persona. En seguida, calificamos y seleccionamos los registros más completos para los propósitos del proyecto. Para ello, tomamos en cuenta la constancia en la participación de quienes elaboraron dichos registros, la extensión de sus testimonios y el detalle de las descripciones. Seleccionamos trescientas bitácoras.

Posteriormente, procedimos a identificar y clasificar enunciados y palabras conforme a las tres categorías básicas del proyecto, entendidas en un sentido básico. Marcamos en azul las frases y vocablos correspondientes a la solidaridad, en verde para empatía y amarillo para pensamiento crítico. Un ejemplo de enunciado representativo del pensamiento crítico es: “Me di cuenta, sobre todo, que lo que yo pensaba de los migrantes estaba absolutamente sesgado por lo que escucho en los medios de comunicación y por las películas que veo que hablan del tema. Es decir, no todos son ni pobres de mente ni económicamente”. Este tipo de expresiones fueron subrayadas en amarillo y agrupadas con las demás frases o palabras correspondientes a la misma categoría:

El enunciado “Me preocupé demasiado porque sentí que Ximena es una persona totalmente vulnerable. Me agarró cierta impotencia porque no le podía ofrecer soluciones mágicas a su situación”, se relaciona con el eje de la empatía a través de categorías como “me preocupé” e “impotencia”. Así, el trabajo tenía dos niveles. Por un lado, calificar las bitácoras, leyendo los textos e identificando enunciados relacionados con los ejes del proyecto y, en un segundo momento, extraer categorías simples de cada enunciado, desarmando el rompecabezas en una expresión mínima (cfr. Hernández et al., 2022).

La identificación de enunciados –comentaron los tres colegas del equipo– implicó que los investigadores ubicáramos palabras específicas ligadas a alguno de los ejes de análisis. Estas palabras y, en ocasiones, frases breves en las que desarmamos los textos de las bitácoras, se colocaron en papeletas electrónicas que agrupamos según sus colores en dos tableros de la aplicación Miro–Visual Collaboration, uno para el material extraído de las bitácoras de la experiencia presencial y otro para las de los diálogos mediados por el soporte electrónico (ver imagen).

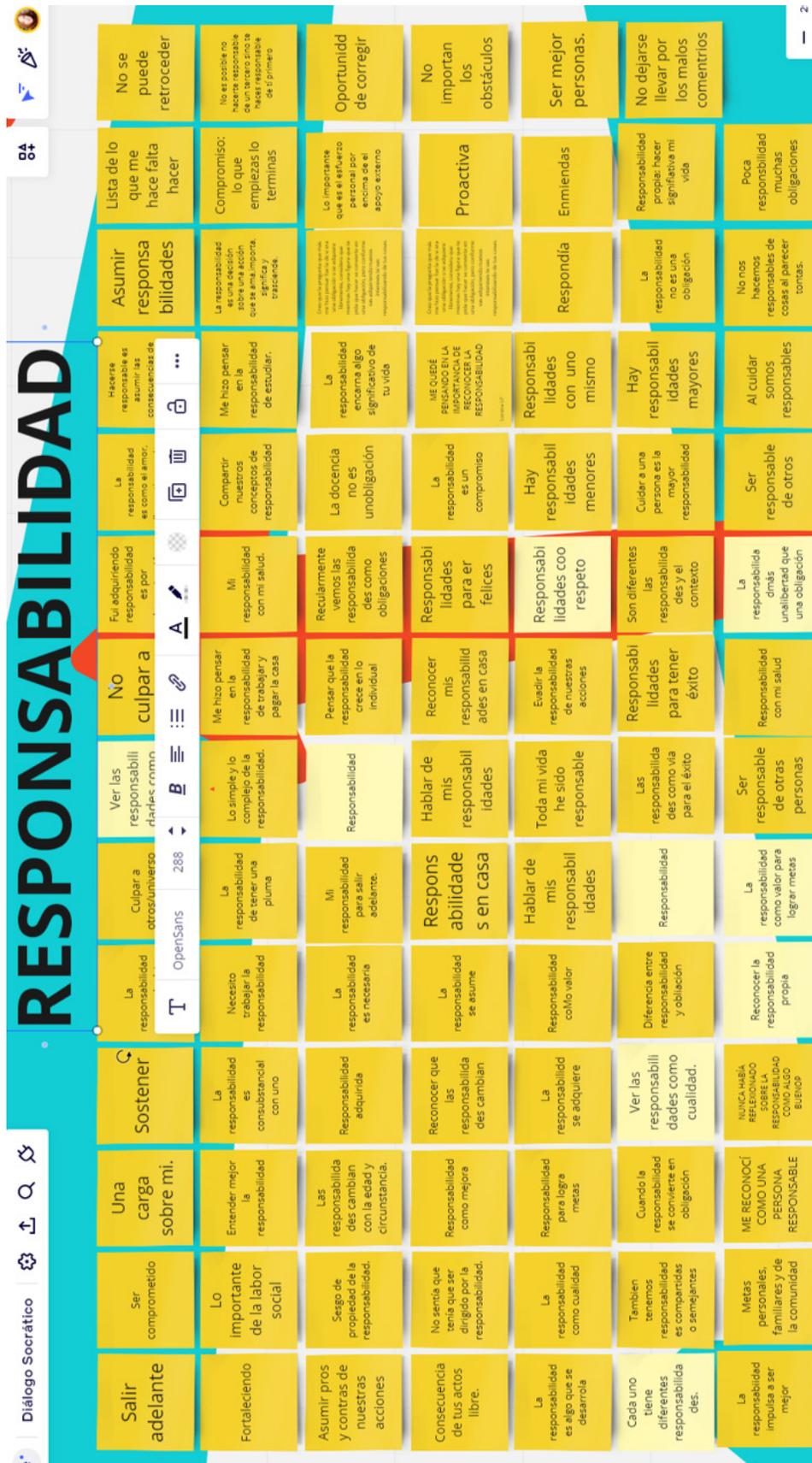


Imagen. Detalle del tablero de la subcategoría responsabilidad en pensamiento crítico

Los tres conjuntos iniciales se desdoblaron en subcategorías o ejes secundarios. De ese modo, las papeletas amarillas, correspondientes a pensamiento crítico, por ejemplo, se fueron agrupando por afinidad semántica en grupos más pequeños como el que presentamos: responsabilidad, discriminación, desigualdad, diferencia, género, medio ambiente, la percepción del/la otro/a, violencia, cultura...; lo mismo se hizo con los otros dos grupos (ver anexo 3). Este ejercicio, al tiempo que permitió constatar, por ejemplo, el flujo de cuestionamientos y procesos de depuración razonada propios del pensamiento crítico durante los diálogos, mostró las vertientes por donde dicho pensamiento discurre y, con ello, nos ofreció los contornos de una noción más precisa del talante crítico que se fragua durante la práctica de un diálogo intercultural.

Es importante señalar que, durante esta tarea, surgieron expresiones que no eran fácil de asignar a alguno de los tres ejes mayores o a uno solo de ellos; por ejemplo: “Platicamos de la violencia de género, del rol de la mujer en nuestra sociedad y del cambio que necesitamos hacer tanto hombres como mujeres, hay que deconstruirnos para volvernos a construir y eso debemos hacerlo juntos”. Esto nos llevó a crear un cuarto conjunto de textos que abren nuevas pistas de análisis. El recurso al pizarrón y a las papeletas electrónicas obedece a que esta labor colaborativa inició todavía en el periodo de cuarentena.

A partir del establecimiento de subcategorías y la identificación de relaciones, re-iteraciones y cruces entre ellas, surgió una percepción nueva del trabajo que corrobora, por un lado, las intuiciones germinales del ensayo pedagógico en sus inicios y, al mismo tiempo, da pautas para establecer la forma que adquieren las tres categorías en los diálogos en los que la interculturalidad no resultó ser un asunto menor, sino la clave de su fuerza mayéutica. El diálogo intercultural no es simplemente una inter-locución (de *loqui*, hablar), sino una verdadera inter-*locus*-ción (de *locus*, lugar); es decir, cuando el hablar se hace desde una situación distante y distinta, esta interpela e invita a situarse en ella para contemplar el mundo desde la mirada de alguien otro/a. Esta experiencia diversa, plural y difícil de comunicar nos llevó a elegir la ficción etnográfica como vehículo para dar cabida a tantas palabras y expresiones nacidas en tan diversos contextos. Al hacerlo, abandonamos ciertamente la norma socrática (que tanto desconfiaba de la poesía) para conceder, con Goethe, el valor a la potencia creativa de la imaginación como vía de acceso al conocimiento.

En la actualidad, el equipo de investigación elabora tres diálogos prototípicos, basados en el soporte etnográfico de las bitácoras, que pretenden dar cuenta no solo de la presencia del pensamiento crítico, la empatía y la solidaridad en la práctica del diálogo intercultural, sino de los accidentes, relieves y oquedades que muestra el paisaje de cada una de estas tres categorías, que nos permitan avanzar en un cotejo más detallado con las propuestas de la ciudadanía mundial.

DIALOGAR EN LA VIRTUALIDAD

Probablemente, el desafío mayor del proyecto, provino de las restricciones que impuso la pandemia, al dificultar el encuentro personal, cara a cara. La hondura de la reflexión, los aprendizajes adquiridos, el intercambio de ideas y opiniones en un ambiente libre de prejuicios, parecía una tarea difícil de lograr en la virtualidad.

Tuvimos que adaptar los temas a tratar y los ejes del trabajo para reformular, no el proyecto ni sus alcances, sino sus métodos y su forma. El ensayo pedagógico había exigido desplazar las aulas a la calle, las casas de migrantes, las comunidades rurales, las periferias urbanas... La metodología del encuentro interpersonal en contextos multiculturales pretendía crear el intercambio de ideas de orígenes diversos desde un encuentro frontal, *in-mediato*, para provocar el diálogo y lo que hemos llamado la *inter-locus*-ción. En este sentido, este proyecto suponía que un intercambio atento y respetuoso de palabras y puntos de vista discurre mejor en un ambiente interpersonal ¿Cómo se daría esto en zoom o como se modificaría la experiencia frente a frente, sí, pero *mediada* por una pantalla? ¿Qué tanta hondura alcanzaría la confianza, la claridad, la honestidad del pensamiento? Y, sobre todo, ¿qué efectos tendría esta experiencia en los dialogantes que no cuenten con la vivencia del encuentro y el diálogo personal?

En realidad, no había opción: era el zoom o suspender el proyecto. Así, hubo que responder a las preguntas sobre la marcha *virtualizada*. Por un lado, constatamos que el zoom restringió el carácter sensible del encuentro y las deficiencias de la oferta de internet afectaron más a las personas de comunidades rurales o indígenas. Los cibercafés no ofrecían ni las condiciones más adecuadas (ni muchas veces los recursos) para un encuentro en profundidad y fluido: “Ambas nos conectamos por zoom y, por momentos, el internet de ambas hacía que se desfasara o congelara nuestro diálogo” o “yo tuve un problema de conexión, lo que hizo que tuviera que apagar mi cámara y solo quedarme con el micrófono abierto”.

Por otro lado, debemos reconocer que la plataforma electrónica amplió de modo significativo la pluralidad de los grupos, conformados por coincidencia en horarios, independientemente de los lugares desde donde se conectaran y, en muchos casos (por lo menos en la mayoría de las bitácoras seleccionadas para el estudio), la herramienta no parece haber condicionado en forma determinante la experiencia: “El diálogo fluyó con mucha facilidad [...], casi de manera automática, empezamos a abordar el tema de la sesión. Todo fluyó con naturalidad”.

Algunas personas expresaron también que dialogar durante la pandemia representó una oportunidad singular para romper el aislamiento y crear espacios de intercambio y convivencia en medio del encierro.

Una de las tareas pendientes en la investigación es la comparación entre los materiales del tablero presencial y con los del tablero a distancia para identificar con más precisión las diferencias entre ambas dinámicas. Otro tanto podría decirse de la comparación entre los diálogos en un entorno de desalojo o uno de carnaval, por ejemplo. Consideramos, finalmente, que la indagación etnográfica en la modalidad a distancia fue innovadora y merece un análisis más detallado que desborda, en todo caso, los límites de este escrito.

CONCLUSIÓN

Los diálogos socráticos en entornos interculturales como una herramienta para la construcción de ciudadanía iniciaron como una sucesión de azares: la visita de la directora del Institut for Socratic Dialogue a la universidad, una alumna que desarrollaba un trabajo voluntario en una comunidad otomí, un grupo de docentes en

búsqueda de formas innovadoras de impartir materias capaces de imprimir en sus estudiantes los propósitos de la tradición educativa de los jesuitas, la insistencia de la Vicerrectoría de atender creativamente la convocatoria lanzada desde los Objetivos para el Desarrollo Sustentable, una cuarentena cuya duración nadie pudo sospechar en sus inicios... El proyecto, sin embargo, pareció nutrirse de todas estas circunstancias y crecer por encima de las expectativas.

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abenoza, S. (2018a). *El diálogo socrático una forma especial de dialogar*. Manuscrito en preparación.
- Abenoza, S. (2018b). Enseñando a dialogar. Manuscrito en preparación.
- Bermeo, J. L. (2022). Ciudadanía mundial y humanismo jesuita. *DIDAC*, núm. 79, pp. 46-53.
- Bermeo, J. L. (2006). *Formaciones y dinanismos étnicos en el Guera, República del Chad*. Universidad Iberoamericana/Conaculta/INAH.
- Hernández Dávila, C., Cárdenas, B. y Álvarez, K. (2022). Metodología de la investigación. Manuscrito en preparación.
- Johnson, L. y Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, vol. 21, núm. 1, pp. 77-96.
- Morais, D. B. y Ogden, A. C. (2010). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, vol. XX, núm. X, pp. 1-22.

- Nelson, L. y Aguirre, J. (2008). *El método socrático*. Editorial Hurqualya.
- Nussbaum, M. C. (2012). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2013). Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, núm. 22, pp. 31-44.
- Segura, C. (2014). El método socrático. Proyecto de innovación y mejora de la calidad docente. *Convocatoria 2014*, núm. 51. Universidad Complutense.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E. y Oomen, B. (2016) "Going glocal": A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, núm. 72, pp. 323-340.
- Turnbul, W. y Mullins, P. (2007). Socratic dialogue as personal reflection. *Reflective Practice*, núm. 8, vol. 1, pp. 93-108.
- Van Rossem, K. (2011). ¿Qué es un diálogo socrático? P@kenredes. *Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*, vol. I, núm. 9, pp. 1-9.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 105-119.

ANEXO 1. RELACIÓN DE GRUPOS, RESPONSABLES Y TEMAS TRATADOS

Semestre	Grupos/responsable	Participantes	Sesiones	Temas
Primavera 2020	Teresa Valenzuela Julieta Contreras José Luis Bermeo Carlos Dávila	Centro Ernesto Meneses Casa Refugiados Guanajuato 125 (col. Roma) Xochicuautla Huitzililapan Universidad Iberoamericana ENAH	4 fue el máximo de sesiones. Este semestre fue interrumpido por la pandemia	Identidad: concéte a ti mismo Felicidad Miedo Sentido de vida Justicia Solidaridad Responsabilidad
Otoño 2020	Maru Béjar José Luis Bermeo Teresa Valenzuela Julieta Contreras Carlos Dávila	Universidad Iberoamericana Centro Ernesto Meneses Casa Refugiados ENAH Prepa Ibero Universidad Pedagógica Veracruzana Soteapan, Veracruz Argentina Quechuas (Bolivia) ITESO (Guadalajara) Escuelas Bellas Artes Texcoco Escuela Montessori	8	Identidad: el individuo y la comunidad Felicidad Lecciones de la COVID-19 Justicia Miedo Igualdades Discriminación Responsabilidad
Primavera 2021	José Luis Bermeo Maru Béjar Lorena López Astrid del Campo Karina Álvarez	Equipo ISIA: Ayuuk Ocozotepec, Veracruz UAEM Capeltic Prepa Ibero ENAH Quechuas (Bolivia) UNAM Ibero Puebla TUVCH	8	Identidad Felicidad Justicia Violencia y paz Miedo

Otoño 2021	José Luis Bermeo Julieta Contreras Karina Álvarez Mariana Iglesias Mauro Izazaga Sylvia Gutiérrez Lorena López Carlos Dávila	Universidad Iberoamericana Cafemín Prepa Ibero ENAH Harvard España Université de Montréal, Quebec UNAM ITESO Ibero Puebla Centro Cultural Loyola, Monterrey	6	Identidad Lo normal Justicia Felicidad Responsabilidad Sentido de vida
------------	---	---	---	---

ANEXO 2. FORMATO DE LA BITÁCORA

Nombre: Fecha: Lugar:

Tema:

Diálogo con:

Código	Mi experiencia personal o viaje interior (sentimientos y emociones)
¿Cómo llegaste?	
¿Cómo te sentiste? Sentimientos respecto a lo que escuchaste de la persona	
¿De qué te diste cuenta?	
Lo más significativo fue	
Comentarios	

Código	Descripción del diálogo
¿Qué pasó durante el diálogo?	
Con quién dialogué (de dónde es, edad, familia...)	
Sobre qué dialogué (tema inicial y otros temas que surgieron)	
¿Dónde dialogamos? (describir espacio, entorno...)	
Comentarios	

Anexo 3. Ejes secundarios por categoría

