Editorial Portada Mundos Compartidos

> Mundos Creados

Mundos Inspirados

Mundos Reflexionados

> Mundos Dialogados

REVISTA No6 REVISTA No5

REVISTA No 4 Números Anteriores

Habla con nosotros

¿Quieres proponer para la revista?

Código Ético CREARMUNDOS







#### EDITORIAL

"LA EDUCACIÓN NECESITA "ANTO DE ORMACIÓN "ECNICA, CIENTIFICA Y PROFESIONAL COMO DE SUEÑOS Y LITOPIA".

#### MUNDOS COMPARTIDOS

Tips Mitns v Nosotros

"Azu Celecte Kandinozo.

"El Cuadro: Un Puzzle a Descubrir"

Otros Articulos...

#### MUNDOS CREADOS

Educación en Red: La Red Noria \* .

Oraculum 1

"Reevaluar II.a Evaluación Reflexiva en la Escuela fil

Otros Articulos...

#### MUNDOS INSPIRADOS

TAPRESENTAÇÃO

"KADRIORG"

Otros Articulos...

#### MUNDOS REFLEXIONADOS

"Volar con las Alas de la imagnación infantil."

"M Lipman Función de la Filosofía en la Educación de la Persona Razonable."

Otros Articulos...

#### MUNDOS DIALOGADOS

Entrevistas a

# MATTHEW LIPMAN

(IAPC - Montclair University - USA)

Creador de PHILOSOPHY FÓR CHILDREN (filosofía para miños) es el gram homenajeado de este número especial de la revista CREARMUNDOS. Gracias a él muchos nuevos mundos han sido inaugurados. A este gran maestro, nuestro cariño, afecto, respeto y agradecimiento.

Otros Articulos.

Editorial Portada Mundos Compartidos

> Mundos Creados

Mundos Inspirados

Mundos Reflexionados

> Mundos Dialogados

REVISTA No6 REVISTA No5

**REVISTA No4** 

Números Anteriores Habla con nosotros

¿Quieres proponer para la revista?

> Código Ético CREARMUNDOS



"LA EDUCACIÓN NECESITA TANTO DE ORMACIÓN TÉCNICA, CIENTÍFICA Y PROFESIONAL COMO DE SUEÑOS Y UTOPÍA".

Paulo Freire

FILOSOFÍA PARA NIÑOS forma parte de esta parte de sueño y utopía que a lo largo de los años viene llenando de alegría e ilusión escuelas de varias partes del mundo. Este número de la revista CREARMUNDOS quiere rendir homenaje a MATTEW LIPMAN, el creador del proyecto PHILOSOPHY FOR CHILDREN, que desde la década de los 60 inspira a educadores, filósofos y niños de los 5 continentes. A través de su propuesta muchos mundos han sido creadosE. Por esto la revista publica reflexiones y practicas de diversas personas. y grupos, principalmente de ibero América, que actúan a partir de las referencias de este proyecto, ampliandolo, transformándolo y adecuando al contexto actual. En MUNDOS DIALOGADOS reproducimos entrevistas con MATTHEW LIPMAN (colaboraciones de Eulália Bosch -Cataluña- y Diego Pineda -Colombia-), además de entrevistas a Walter Kohan, Irene de Puig, Angélica Sátiro, realizadas en Italia, México, España y Brasil.

Las aportaciones a la sesión MUNDOS CREADOS cuentan con la colaboración de Félix García Moriñon que nos brinda una bibliografía completa y actualizada de las publicaciones de FILOSOFÍA PARA NIÑOS, además de una narrativa de los 20 años de este movimiento en España. Gloria Arbonés (GRUPIREF) presenta el MASTER EN FILOSOFIA PARA NIÑOS que es organizado junto a la UDG (Universidad de Girona) y está ya en su segunda edición, Félix de Castro (GRUPIREF-RED NORIA) presenta la RED NORIA. Gabriel Arnaiz reflexiona sobre la práctica filosófica en los grupos y demás colaboradores presentan libros y juegos creados a raíz de esta línea de trabajo. Concepción Perez habla del premio a la blog de filosofía. Ita Sanz había del juego ORACULUM, y Oscar Blanco comenta el libro sobre evaluación figuroanatógica REVALUAR.

MUNDOS COMPARTIDOS presenta varias experiencias prácticas de los formadores de la RED NORIA, del GRUPIREF, de la RED DE FILOSOFIA PARA NIÑOS y de profesores que aplican los programas de filosofía para niños en distintos lugares de ibero América. Los colaboradores son: Anna Baiges, Araceli Ochoa, Tereza P. Vilalba, Cristina Signes, Carmen Loureiro, Imanol, Miren Camisón, Rafael Robles y Sandra Teiera.

En MUNDOS REFLEXIONADOS podremos compartir reflexiones de personas del mundo de la educación, de la filosofía y de la filosofía para niños, incluyendo un texto sobre la obra y la trayectoría de Mathew Lipman desde la perspectiva de Tomas Miranda (España), textos de Mauricio Langon (Uruguay), Félix de Castro (Cataluña) y varias colaboraciones de filósofos, educadores y pensadores brasileños: Fernando Caramuru, Samantha Obadia, Sergio Sardi y el equipo de Consolação Rocha.

MUNDOS INSPIRADOS contiene contribuciones de Jordi Nomen y Fernando Caramuru.

Además de crear mundos, es importante pensarlos. Esta es nuestra aportación a la suma de esfuerzos en esa dirección: igue disfruten!



# MUNDOS COMPARTIDOS



Editorial Portada

MUND®S

Portada Mundos Ipartidos

Mundos Creados

Mundos

Mundos exionados

Mundos alogados

STA No6

ISTA No4 ros Anteriores

con nosotros eres proponer

ra la revista? Código Ético EARMUNDOS



# 🏶 ANNA BAIGES

- 🦃 Aristóteles Mas en Secundaria
- DE COM SOM AFECTATS PER LA TROBALLA D'UN NOU MATERIAL DIDACTIC
- CINÉFIL
- 🏶 ARACELY OCHOA
  - 🧶 Las Mitos y Nosotras.
- CARMEN LOUREIRO
  - 🧓 Juanita y Los Mitos.
- CRISTINA SIGNES
  - Azul Celeste, Kandinsky.
- IMANOL ÁLVARES VARELA
  - Presentación de "Jugar a Pensar" en la "Universidad de Granada"

- 🐞 Ma TERESA PÉREZ VILLALBA
  - El Cuadro: Un Puzzle a Descubrir
  - 🧼 Los Viajes de la Mariquita Juanita
- 🏶 MIREN CAMISÓN GOIENETXEA
  - Diálogo en el Aula: Pensando con Pintura y Música.
- RAFAEL ROBLES LORO
  - FILOTIC: Una Propuesta para dar a conocer la filosofía mediante las tecnologías de la información y de la comunicación.
- SANDRA TEJERA
  - PROYECTO...
     Filosofar con niños.





# Aristóteles Mas en Secundaria 1

Cuando conocimos los materiales que componen el proyecto *Filosofía 3/18*, años ha, nos pareció que podríamos trabajarlos en la dirección de "aprender a filosofar", que decía Kant.

Era necesario, no obstante, encontrar un espacio en la escuela, un espacio en el que no se enseñara filosofía, sino que se practicara la actividad de filosofar. Encontramos ese espacio en las clases de ética de BUP y la cosa funcionaba; vino la reforma educativa y los chicos y chicas que llegaban eran más pequeños.

En el Instituto, IES Les Corts de Barcelona, tuvimos claro que, en nuestro proyecto educativo, tenía que haber un lugar para el *proyecto Filosofía 3/18*. Pero, ¿cuál era el espacio más apropiado? ¿La secundaria obligatoria o la postobligatoria? La decisión era difícil, porque siempre habíamos trabajado con alumnos de la postobligatoria, pero apostamos por hacerlo con los de la secundaria obligatoria y, concretamente, con los del primer ciclo de ESO.

Muchas son las razones que nos llevaron a tal decisión, pero las más importantes eran las siguientes: el alumnado de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años es inquisitivo, pregunta, indaga, conserva aún la capacidad de sorprenderse, se admira de todo lo que le rodea; es, en definitiva, un alumnado al que trabajar en *comunidad de investigación* le resulta atractivo e interesante.

Pero el currículum, a pesar de la autonomía de los centros escolares, se componía totalmente de materias regladas. Por suerte, teníamos el espacio de los créditos variables, que nos permitía trabajar con un grupo reducido de alumnos a lo largo de 35 horas. Ya teníamos el espacio idóneo.

Trabajaríamos en segundo de ESO y en la franja de créditos variables, pero, ¿qué programa? No dudamos de la propuesta de Mattew Lipman cuando dice que lo más apropiado para esa edad és *El descubrimiento de Aristóteles Mas*. A partir de ese material, elaboramos un crédito, *Piensa por ti mismo*, y pedimos su tipificación al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, tipificación que nos fue concedida de inmediato.

Los objetivos que perseguíamos eran:

- Analizar una cuestión, descomponiéndola en todos aquellos elementos que puede ser útil considerar separadamente.
- Construir argumentos en favor o en contra de una tesis.
- Detectar errores en un razonamiento
- Evaluar diferencias
- Definir y redefinir conceptos clave.

Se trataba, pues, de trabajar desde la lógica. ¿Por qué trabajar el arte de la lógica? Porque mejorar el pensamiento es un objetivo básico en educación. Ahora bien, mejorar el pensamiento significa, básicamente, mejorar el lenguaje y eso implica la necesidad de enseñar a razonar. El razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, que está sujeto a criterios de evaluación –puede haber razonamientos válidos y

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> (articulo publicado en la revista **Aula de innovación educativa**, nº 128. Enero 2004)



razonamientos no válidos-, y puede ser enseñado. Razonar implica, por ejemplo, hacer inferencias consistentes, ofrecer razones convincentes, detectar asunciones, establecer clasificaciones y definiciones, formular analogías, organizar explicaciones, descripciones y argumentos coherentes. En general, implica una sensibilidad por los aspectos lógicos del discurso.

# Una experiencia concreta

Muchas son las experiencias que hemos vivido en las aulas de secundaria, pero hemos escogido un ejemplo reciente, llevado a cabo este trimestre (primer trimestre del curso 2003-2004).

Todo surgió a partir de la lectura del capítulo cuatro del libro *El descubrimiento de Aristóteles Mas*. El tema del diálogo era "la mente y los pensamientos" y las preguntas planteadas por los alumnos y alumna serán muchas y variadas. De entre todas ellas resaltamos:

- ¿la mente y el pensamiento están relacionados? (Ismael)
- ¿están relacionados el cerebro y la mente? (Aitor)
- ¿creéis que cuando pensamos sobre el pensar parece que nos entendemos mejor a nosotros mismos? (Paula)
- ¿de donde vienen los pensamientos? (Anna)

A partir de las preguntas anteriores se inició un diálogo que comenzó por la última pregunta, después de muchas intervenciones todo el alumnado aceptó la aportación de su compañero Lluís, que había dicho: "Los pensamientos están". A esta aportación se le añadió: "Esto es cierto, pero los pensamientos se van desarrollando a lo largo de la vida del ser humano y cada experiencia queda en la cabeza y recuerda otras, formando como una cuerda".

Habíamos entrado en el campo de las analogías y la profesora intervino pidiendo que se hicieran nuevas analogías: los pensamientos son como ...

Las respuestas no se hicieron esperar: "Los pensamientos son como cajas", "Los pensamientos son como olas que llegan a la costa", "Los pensamientos crecen como crecen los árboles", etc.

Dejando que nuestros razonamientos se desplegaran, nos acercamos a buscar respuesta para el resto de preguntas, concretamente las relacionada con el cerebro, el pensamiento y la mente. De entre todas las intervenciones destacamos la que recoge Paula en su libreta: "La mente no es lo mismo que el cerebro, y el pensamiento es pensar con la mente (pensa-ment)" (pensamiento en catalán es pensament). A esta intervención se le añadió la siguiente: "La mente forma parte del cerebro".

La semilla estaba sembrada y la profesora propuso una actividad en pequeños grupos que materializara lo que se había dicho en clase. Surgieron: dos poemas, tres trabajos, y dos obras plásticas (véanse les ilustraciones).

Los poemas, traducidos del catalán, son:

¿Qué es la mente?
Tiene que ver con el pensamiento,
Eso es lo que yo creo.
¿Y el cerebro, qué es?
Quizás una caja con mente y pensamiento.
Ismael, Marina, Francesc y Cèlia



Dentro del cerebro tienes los pensamientos los sueños y los deseos de la mente.

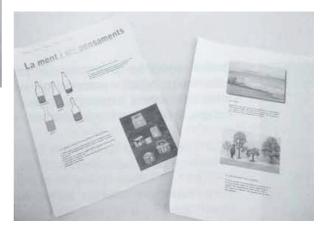
Para extraerlos, el lenguaje Utilizamos Y con signos y onomatopeyas Lo perfeccionamos.

## Anna y Paula

Los trabajos consistieron en información sobre filósofos (con la ayuda de Inernet –google/filósofos- se interesaron por Aristóteles, Hume, Descartes y Platón). Gracias al mismo medio (Internet) se elaboró un segundo trabajo



compuesto por la fotografía siguiente y diversas cuestiones sobre como conocemos, para qué sirve el conocimiento y qué obtenemos de él. El último trabajo traducía en imágenes las analogías hechas sobre los pensamientos.

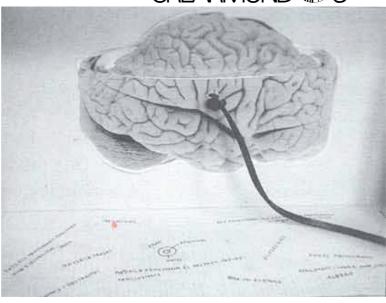


Las obras plásticas surgieron tal y como lo explican sus autores. Gerard, Xavi, Albert y Aitor dicen: "Este proyecto surgió a partir de una clase en la que comparamos los pensamientos con objetos como una caja, una cuerda, olas ... Nuestro grupo pensó en materializar la mente comparándola con los objetos antes mencionados. Para hacer el trabajo necesitamos una caja, una cuerda y fotografías filosóficas. Enganchamos las fotos filosóficas alrededor de la caja y dentro de ella pusimos una fotografía del cerebro. La cuerda





atravesaba el cerebro, representando que la mente comienza en el cerebro v se alarga en la medida en que almacenando vamos experiencias. Además. dentro de la caia escribimos frases que se habían dicho en clase relacionadas con el pensamiento. Creemos que ha sido un trabajo original y entretenido, porque hemos podido aprender que no todo se dice con palabras, sino que también se puede



representar con objetos e imágenes."

El último trabajo consistió en realizar un cerebro donde se determinaran zonas destinadas, según los alumnos del grupo –Joel, Lin y Lluís, a diversas actividades de la mente, como recordar, soñar, entender, etcétera. Dada la dificultad de modelar un cerebro, Joel dijo que le podría pedir ayuda a su abuelo. Entonces la actividad traspasó las fronteras del Instituto, ya que el abuelo de Joel estuvo encantado de ayudar al grupo de su nieto. Al cabo de pocos días teníamos el cerebro en el aula; los tres miembros del grupo engancharon los papelitos con las diversas actividades del cerebro. Entonces



vieron que faltaba una base donde colocar el cerebro y una foto de un pensador, que habían sacado de Internet. Buscamos una base y la actividad quedó como muestra la foto.

# Para terminar

Como conclusión, podemos decir que el

programa *El descubrimiento de Aristóteles Mas* permite trabajar en *comunidad de investigación*, tal como se experimenta en los diálogos filosóficos de clase. Permite el uso de nuevas tecnologías, permite, también, la práctica de un pensamiento imaginativo y darse cuenta que todas las posibilidades son buenas si las basamos en argumentos que fundamenten aquello que decimos.

El alumnado del IES Les Corts, que durante años ha trabajado en el proyecto, opina que es una manera excelente de entrar en el mundo de la filosofia. Su profesora lo ratifica.



# DE COM SOM AFECTATS PER LA TROBALLA D'UN NOU MATERIAL DIDÀCTIC

Anna Baiges Jardi

I.E.S Les Corts, Barcelona

Quan hom coneix un material nou, el treballa i s'embadaleix amb el que té a les mans, barrina com compartir aquesta troballa amb l'alumnat, com fer-lo partícip d'aquest sentiment i com experimentar la sensació d'aprendre cooperativament. Això és el que em va succeir amb l'ECODIÄLOGO, "un material educatiu que té com a objectiu potenciar l'educació ambiental a l'escola des de la reflexió filosòfica i sobre unes bases interdisciplinàries i interculturals".

Aquest CD, perquè les noves tecnologies també poden ser usades a classe de Filosofia, conté tots els elements per provocar una actitud d'admiració a l'alumnat: es parteix dels quatre elements (Terra, Aigua, Foc i Aire) i en cada un d'ells hi trobem deu aspectes temàtics. Per cada aspecte es proposa una obra pictòrica i altres activitats com: música, contes, poesia, altres obres pictòriques i exercicis. Per això, per treballar el medi ambient s'ha pensat a fer-ho a partir de la matèria que li és pròpia, les ciències de la naturalesa, però afegint-hi elements que provoquen reflexions d'un altre ordre, com ara: socials, ètiques, estètiques, tecnològiques, econòmiques, etc.

L'experiència que presentem va sorgir d'una demanda concreta que ens van fer, des de Coordinació Pedagògica, a l'Institut Les Corts de Barcelona, on exercim la tasca docent. Es tractava d'ampliar el nombre de crèdits variables, assignats a 4t d'ESO; un d'aquests crèdits havia de ser de la matèria de filosofia i vam proposar "I tu, què fas pel medi ambient?"

Com el seu propi nom indica, el nostre objectiu consistia a reflexionar sobre el medi natural, tot fixant-nos amb les diverses teories que existeixen al respecte i, a partir d'aquí, posar de manifest la nostra acció respecte a l'entorn, tenint com a referent els drets humans de la tercera generació, que es concreten en "el dret de tota persona a néixer i viure en un ambient sa, no contaminat per la pol·lució i el soroll".

DE COM ALGUNS MATERIALS DE L'ECODIÁLOGO VAN PASSAR A FORMAR PART DE "I TU, QUÈ FAS PEL MEDI AMBIENT?"

Com a tasca prèvia, vam haver d'elaborar un material apropiat per l'alumnat de 16 anys i va ser en aquest moment que vam creure que manllevar imatges i activitats de l'Ecodiálogo seria no només un mitjà adequat per treballar allò que

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Manuela Gómez i Irene de Puig, *ECODIÄLOGO*. *Diàleg filosòfic i educació ambiental*. Butlletí Filosofia 3/18, núm 53. Gener 2003.



ens proposàvem, sinó que això ens permetria donar dimensió ètica i estètica al crèdit que teníem entre mans.

Així, vam confegir un Power Point amb diverses obres pictòriques de l'Ecodiálogo, algunes de les quals els alumnes van recollir al seu treball final, que pretenien transmetre els sentiments dels autors i a la vegada oferien múltiples punts de vista.

A partir dels quadres i de la música que porten incorporada, anàvem treballant a l'aula, tot dialogant respecte a l'actitud de l'ésser humà envers el medi ambient, portant a la pràctica la metodologia del *Projecte Filosofia 3/18*. També ens vam constituir en una comunitat de recerca en la que cadascú hi aportava les seves troballes, els seus dubtes, les seves inquietuds..., de manera que podíem treure les nostres pròpies conclusions.

D'aquesta manera, a l'aula es van treballar les diverses habilitats cognitives, especialment, les d'observar, formular hipòtesis, anticipar conseqüències, (habilitats de recerca), conceptualitzar, establir semblances i diferències, comparar i contrastar (habilitats de conceptualització), buscar i donar raons, raonar analògicament, relacionar parts i tot (habilitats de raonament) i, finalment, narrar, descriure, interpretar, sintetitzar (habilitats de traducció i formulació). A partir d'aquest treball i amb el suport de les TIC, l'alumnat va arribar a dues conclusions generals, que en paraules seves són:

- "L'ésser humà es creu l'amo de la naturalesa i per tant pot fer el que vulgui amb ella. Pensa que la natura només existeix per a servir l'ésser humà, que creu que té uns drets i uns deures envers ella, ja que l'ésser humà és l'únic subjecte de moralitat."
- "La naturalesa i l'ésser humà formen un tot, en el qual el component més important és l'home, aquest domina tota la fauna i la flora, però alhora tendeix a conservar la integritat, l'estabilitat i la bellesa de la naturalesa."

Després d'aquesta visió general, l'alumnat es va posicionar al voltat del segon punt de vista i va voler plasmar-ho amb un treball final, consistent amb un CD-rom, que conté obres pictòriques, música, fotografies i, en veu d'alguns alumnes, un MANIFEST FINAL, que diu:

"CONSIDERANT que som una sola família humana, tot i la gran diversitat cultural, i una sola comunitat de la terra amb un destí comú

CONSIDERANT que domina un tipus de producció i consum que devasta el medi ambient, esgota els recursos i extingeix les espècies

CONSIDERANT que hi ha un augment de la població humana sense precedents

NOSALTRES, alumnes de 4t d'ESO de l'IES Les Corts de Barcelona, MANIFESTEM que:



- en relació al món, hem de respectar la terra i tota forma de vida, ja que tenen valor per si mateixes, independentment que siguin necessàries per a nosaltres.
- En relació al país, hem d'intentar construir societats democràtiques i justes, per tal de conservar el medi ambient per les generacions d'ara i del futur.
- En relació a la ciutat, hem de contribuir a causar el menor impacte mediambiental.
- En relació a l'Institut, hem de respectar tant les zones verdes de les que podem gaudir, com el nostre centre, tot intentant crear una consciència mediambiental entre tot l'alumnat.
- En relació a nosaltres, ens comprometen a difondre els punts anteriors, per tal que hi hagi un canvi de mentalitat.

El treball final de CD-rom conté la nostra nova manera de veure el món que ens envolta, el nostre món, en definitiva."

La valoració final d'aquest treball em pertoca fer-la a mi però, davant del que ara he escoltat per enèsima vegada, no puc fer res més que agrair a aquests alumnes la bona tasca feta.



# **CINÈFIL**

Eumo Editorial, Universitat de Girona i GrupIREF acaban de publicar un libro en catalán con el título *Cinèfil, Cinema i filosofia*, que parte de la experiencia docente de las autoras en las aulas de bachillerato en las materias de Filosofía e Historia de la Filosofía.

Para muchos profesionales, la enseñanza de estas dos materia es un trabajo de titanes, debido al alto grado de abstracción que presentan los contenidos de las dos materias y a la tipología de alumnado que llega a nuestras aulas: un alumnado acostumbrado a las nuevas tecnologías, que comparte las características de atender muchas cosas a la vez y la dificultad de prestar atención a una misma cuestión. Esta manera de hacer y de ser se traduce, en las aulas, en una necesidad de cambiar de actividad durante la hora lectiva.

Hay, no obstante, maneras de enfocar el estudio y la reflexión sobre la Filosofía, que no sean las de la clase magistral i que resulten más próximas al alumnado. Entre ellas se encuentra la de combinar filosofía y cine, una combinación que nos permite una nueva forma de acceder a la materia y que nos desvela el mismo interés que Falzon en La filosofía va al cine cuando dice: "Mi interés por las imágenes no es tanto el papel que la imagen juega en la filosofía sino más bien la filosofía que podemos discernir de la imagen. Por consiguiente, lo que me preocupa de verdad es la imagen en tanto en cuanto es ilustrativa, en tanto en cuanto capta en un nivel concreto algo del pensamiento filosófico". El cine como linterna falzoniana, pues, nos permite provocar el pensamiento filosófico a través de la incorporación concreta de problemas e ideas filosóficas en los personajes y situaciones de la película.

Los **objetivos** que las autoras se propusieron al elaborar este material son:

- Hacer más próximo y asequible el pensamiento de algunos filósofos, así como de algunas corrientes del pensamiento con el soporte de determinadas películas.
- Proponer el cine como un texto filosófico que se puede leer e interpretar en su lenguaje específico.
- Mostrar que tanto el cine como la filosofía son disciplinas creativas.
- Acompañar la lectura cinematográfica con el comentario de textos filosóficos.

La **metodología** que se plantea en la propuesta de **Cinèfil** es la siguiente: de entre las diversas maneras de proyectar una película en el aula, las autoras proponen su visualización íntegra a un grupo entero de estudiantes, dejando de lado otras posibilidades como la visualización individual o la proyección de capítulos escogidos previamente por el profesor o profesora. Y han escogido esa opción, porqué así se puede parar la proyección en momentos claves y también porque al final de cada sesión se puede plantear interrogantes sobre su continuación, de manera que los alumnos puedan practicar la habilidad de proponer hipótesis, de dar razones de ellas, etc. También así, se puede trabajar sobre los ejercicios que se han propuesto acerca de los temas del film.



O sea, se defiende visionar la película como si se tratara de una antología, contemplando los fragmentos como un texto incompleto.

Los **criterios** que se han tenido en cuenta a la hora de escoger los filmes para los dos cursos del Bachillerato son:

- Filmes de calidad. Guiones con sentido, tanto desde el punto de vista filosófico como formal y estético.
- Equilibrio entre los filmes clásicos y los más futuristas.
- Que tengan referente real, aunque sin excluir la ciencia -ficción
- Equilibrio entre las distintas formas de hacer cine: cine americano, pero también francés, inglés o italiano.
- Filmes que permitan lecturas múltiples.

Además de los criterios anteriores, también hemos tenido en cuenta otros, quizás de menor calado, pero no por ello menos importantes como que las películas sean aptas o que se encuentren en el mercado.

El **listado** de películas y los temas relacionados con ellas se pueden ver en los cuadros siguientes

#### **FILOSOFÍA**

Películas	Temas	Aspectos centrales
2001 Odisea en el espacio, Stanley Kubrick, 1968	La filosofía	Qué es la filosofía. La filosofía es cosa de todos. La actitud filosófica. Temas filosóficos. Hacer filosofía. ¿Por qué hacer filosofía?
El pequeño salvaje, François Truffaut, 1969	El ser humano	Animales y humanos. Dimensiones del ser humano. El hombre no puede vivir sin cultura. Relación entre biología ycultura. El proceso evolutivo.
Mi vida sin mi, Isabel Coixet, 2002	La muerte	La muerte. La muerte como destrucción. Concepciones de la muerte. La muerte definitiva. La muerte nos hace meditar sobre la vida.
Los dientes del diablo, Nicholas Ray, 1959	Cultura y culturas	Cultura. El ser humano, animal cultural. Naturaleza y cultura. Cultura y culturas. Diversidad cultural. Multiculturalismo
El show de Truman, Peter Weir, 1998	La realidad	La realidad. Apariencia y realidad. Actitudes respecto a la realidad. La construcción social de la realidad. La realidad virtual.
El gran dictador, Charles Chaplin,1940	Formas de Gobierno	Formas de organización social. El poder. El estado. Formas de estado.



	Las dictaduras. La democracia.
	Principios democráticos.



#### HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Películas	Temas	Aspectos centrales
La Odisea, Konchalovski, 1997	El nacimiento de la filosofía	<ul> <li>El paso del mito al logos</li> <li>Las primeras preguntas filosóficas</li> </ul>
La rosa púrpura del Cairo, Woody Allen, 1985	La filosofía de Platón	<ul><li>La teoría de la participación</li><li>El mito de la caverna</li><li>La teoría del amor</li></ul>
Rey de Reyes, Nicholas Ray, 1961	La filosofía en la época romana	<ul> <li>El abandono del politeísmo y la aceptación del monoteísmo</li> <li>La proclamación de la igualdad de todos los hombres</li> <li>La exaltación de la vida interior</li> <li>La fe en Dios</li> </ul>
El nombre de la rosa, Jean Jacques Annaud, 1985	La filosofía en la época medieval	<ul><li>Relación razón y fe</li><li>La filosofía de Occam</li></ul>
Matrix, Andy y Larry Wachowski, 1999	La filosofía de Descartes	<ul> <li>La duda metódica</li> <li>La hipótesis del genio maligno</li> <li>La dualidad mente-cuerpo</li> </ul>
Solo ante el peligro Fred Zinnemann, 1952	La ética kantiana	<ul> <li>La buena voluntad</li> <li>El deber</li> <li>El imperativo categórico</li> <li>La autonomía de la voluntad</li> </ul>

El material, sólo en catalán, está compuesto por una serie de fichas didácticas, cuya estructura consiste en la presentación de la película, actividades de enseñanza-aprendizaje (con una exploración del film, a través del análisis de la carátula, hoja de observación, los temas de la película y aprender a mirar), textos filosóficos relacionados con la unidad y un apartado de bibliografía, webgrafía y filmografía.

# **UNA EXPERIENCIA**

Durante el curso escolar 2006-2007, en el IES Les Corts de Barcelona, se trabajó de forma sistemática la parte del proyecto dirigida a los alumnos de primero de Bachillerato. El curso fue un éxito y, como prueba, aportamos opiniones de distintos alumnos y alumnas y de alumnos que hacían las prácticas del "Curso de Aptitud pedagógica".

La **metodología** utilizada se define como interesante e innovadora, reflexiva y práctica, útil y original pero, sobretodo, muy didáctica.

El **cine** se valora positivamente como elemento dinamizador al aula, ejemplificador y clarificador, que refuerza la comprensión y la profundización de la materia, así como elemento facilitador de la reflexión.



Las **fichas didácticas** se consideran positivas como medio de conocimiento del lenguaje cinematográfico: "...aprendemos aspectos del cine". De aproximación a los textos de grandes filósofos: "... trabajamos los textos de grandes filósofos como Aristóteles, Epicuro, Kant...". De profundización de la materia: "... se aprende mucho más sobre los temas tratados...". Y, finalmente como facilitador de conceptos,

Dice una alumna: "En resumen, confieso que haciendo las clases de esta manera, me he dado cuenta que la relación entre filosofía y cine es más estrecha de lo que me creía: podemos filosofar basándonos en películas y también podemos ver películas desde una perspectiva filosófica."

- "... El cine aplicado a las clases de filosofía nos aporta una dimensión humana y real del tema a tratar en los diálogos de clase..."
- "... La filosofía aplicada al cine nos enseña una nueva manera de mirar las películas, desde un punto de vista más crítico y analítico. Así que filosofar sobre una película implica un trabajo intelectual que intenta deducir el mensaje filosófico de las diferentes escenas del film."

Las opiniones de las alumnas y alumnos del CAP (Curso de aptitud pedagógica) nos dicen que la " ... experiencia ha sido satisfactoria, por el interés y motivación que despierta...". "... ha sido muy rica intelectualmente por el hecho de trabajar los contenidos filosóficos de los films".

Si esto es así, la experiencia habrá sido realmente "CINÈFILA"

Anna Baiges GrupIREF



## LOS MITOS Y NOSOTROS

Araceli Ochoa Formadora de la RED NORIA latxadomaikia@yahoo.es

Cuando conocí la propuesta de mitos para los niñ@s de 8 y 9 años (Jugar a Pensar con Mitos-ed.Octaedro) tuve ciertos reparos: el mundo de los mitos tiene mucho encanto pero son historias muy ricas y complejas, con un lenguaje muy especial. Pensé que podría tener dificultades y no sabia como conectaría con unos niñ@s acostumbrados a un mundo de imágenes y lenguajes muy directo.

Desde la curiosidad por ver como funcionaba y con la experiencia de la propuesta de educación infantil que abre tantas puertas y que tiene tantas posibilidades, iniciamos las sesiones.

# (foto 1 : pensamos las normas)

Después de decidir entre todos cuales eran las normas que nos ayudarían a enriquecer el diálogo de las sesiones, teníamos que saber que era eso de los mitos, ¿qué significa?, ¿a qué se refiere.?. Leímos la introducción de Juanita y los mitos, los niñ@s investigaron, preguntaron y después pusimos en común toda la información recibida. De su análisis resultó una definición de mito que nos ayudó mucho a todos a clarificar de lo que íbamos a hablar. La definición la tenemos escrita en el mural de nuestro rincón de filosofía de la clase junto a las normas y preside ese espacio dinámico donde exponemos los materiales y los trabajos que elaboramos y que nos sirven de base para enriquecer nuestra visión del mundo. Para entender un poco mejor la diversidad que nos rodea e, irremediablemente, también para entendernos un poco mejor a nosotros mismos.

# (foto 2: el rincón de mitos)

#### **MITOS**

- .- Son historias de la humanidad.
- .- No son reales.
- .- La gente se lo pensaba.
- .- Intentan explicar las cosas que pasan.
- .- Buscan explicaciones.

# ¿Que es un mito?



Son historias que la gente se creía. Que explican cosas que pasan: como crecen las plantas, el origen del sol, la vida de los vegetales, como se crearon los planetas, el día y la noche... explican las cosas de la naturaleza.

Como siempre su respuesta fue impresionante. (¿Alguien dice que los niños no están motivados?). Casi nadie había oído hablar de los mitos pero cuando, de la mano de Juanita y Om nos adentramos en el relato guarao que nos explica el origen del día y la noche. Imanaídarotu y Jocujiatoru hicieron que los niños siguieran expectantes su historia y nos dieran pie a reflexionar sobre muchas cosas.

Desde Venezuela pasamos al Brasil con los dessâna y de allí pasamos a China con Pan-ku y el huevo cósmico.

Con cada historia situamos en el mapa la zona desde donde se cuenta el mito e intentamos indagar y conocer mejor las diferentes culturas. La participación de las familias es fundamental y gracias a ella nuestro rincón de mitos ha tenido reproducciones de la piedra del sol azteca, billetes chinos y otros artilugios que nos han facilitado el conocimiento de esas otras culturas. Al situarlas en el mapa hemos viajado a través de todo el globo y hemos ubicado tanto en el espacio como en el tiempo las sociedades que íbamos visitando virtualmente; a la vez se nos hacian más conocidas y más cercanas, haciéndonos sentir que quizás estemos lejos físicamente, pero que hay cosas que nos hacen estar más cercanos de lo que imaginamos:



".- Estos antiguos intentaban explicarse las cosas igual que lo quieren explicar los católicos " (Maeva, 9 años)

Las posibilidades que nos dieron las sesiones que dedicamos al mito chino de **El huevo cósmico**" fueron muchas:

Intentamos vivenciarlo siendo nosotros mismos Pan-ku

(foto 3: somos Pan-ku)

Una sesión de degustación gastronómica nos sirvió para reflexionar sobre el ying i el yang. Sobre lo femenino y lo masculino, sobre qué definimos como femenino y masculino,:

".-....vaya, parece que no podemos encontrar verdaderas diferencias entre hombres y mujeres....solo los genitales!..." (Guillem, 9 años)

...Sobre los criterios que justifican que atribuyamos una cualidad u otra a un alimento:

".-...las galletas son femeninas porque son dulces..." (Mar, 8 años)

....ipero todas las mujeres son dulces y ningún hombre lo es?(maestra) ......los hombres son fuertes y duros, si no no son hombres....(Guillem, 9 años)

...hay mujeres muy fuertes...(Sira)

(foto 4: alimentos femeninos y masculinos)

Reflexionamos sobre las analogías que llenan el relato y su significado: ...las pulgas son la humanidad: que pequeños que somos!!!....como somos mucha gente...(Laura, 9 años)

(foto 5 : reflexionamos juntos)

Finalmente representamos con acuarelas la imagen de Pan-ku: expresamos nuestra idea del dios. Máxima concentración para elaborar y plasmar en imágenes como vemos el mito...

(foto 6 : pintamos a Pan-ku)

Al finalizar cada sesión dejábamos un tiempo para repensar lo que habíamos hecho y reflexionar y evaluar diferentes aspectos de la propia sesión.

(foto 7: evaluamos como ha sido la participación en la sesión)

En uno de esos tiempos, los dibujos de Keith Harring nos ayudaron a pensar como había funcionado la participación del grupo en el diálogo. La sensación general fue que todos juntos habían participado y habían podido explicar



mejor, con más detalles aquello de lo que habíamos hablado. Parecían creer que sus ideas sobre lo que habíamos hablado (en esa sesión era sobre lo masculino y lo femenino) no eran tan definitivas como creían y que podían tener más matices de lo que ellos pensaban.

....un buen final para reconocer que con el grupo nuestro pensamiento individual se enriquece, quizás cambia, quizás solo se matiza, quizás se reafirma...pero seguro que sigue creciendo. El próximo día seguiremos con otro mito, con otro puente hacia nuestro pasado y hacia nuestro presente y nuestro futuro, el de ellos, el mío...el nuestro.



# **AZUL CELESTE**, Kandinsky

# **Cristina Signes**

Formadora del Proyecto Noria y maestra de infantil en Alicante - España

"El verdadero viaje al descubrimiento no consiste en cambiar de paisaje, sino en mirar con nuevos ojos."

Rosa Montero. La hija del caníbal

Mi trabajo en la escuela con el proyecto de Jugar a Pensar en Educación Infantil, ha sido desde el inicio un viaje. En un principio, con una maleta apenas llena con cuatro cosas, las suficientes para lanzarme a una aventura llena de dudas y de miedos, pero por encima de todo llena de ilusión.

En el transcurso de estos 7 años que llevo caminando mi maleta se ha ido llenando:

- Gracias a las horas de formación y lectura que con la ayuda y asesoría del Grup IREF, y en especial Angélica Sátiro ha ido llenando mi equipaje y añadiendo nuevas maletas: La maleta de la ilusión, la maleta del pensamiento creativo, cuidadoso y crítico, la maleta de la alegría del descubrimiento que desde muy pequeños somos seres que piensan; la maleta de Juanita y sus amigas...
- Gracias a los niños y las niñas con los/as que he ido compartiendo este proyecto, y que tantas cosas me están descubriendo y enseñando.
- Gracias a la Red Noria, que día a día me recuerdan que no estoy sola en este viaje, y que compartiendo nuestras experiencias aprendemos constantemente los/as unos/as de los/as otros/as.

Soy maestra de Apoyo de Infantil en mi escuela, y realizo las sesiones de filosofía desdoblando los grupos-clase, y trabajando con un número de 10 – 13 niños y niñas, en un aula pequeña destinada y preparada para mis actividades.

# AZUL CELESTE. KANDINSKY.



Este "mirar con nuevos ojos" citado al inicio, me lleva a una búsqueda continua de recursos para desarrollar en los niños y niñas las habilidades de pensamiento. Este cuadro de Kandinsky estaba para mí lleno de posibilidades y por ello lo elegí para trabajarlo con el alumnado de 4 y 5 años

Museo George Pompidou. París. Abril 2005

## **OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD:**

Habilidades de percepción:

Observar.



Escuchar atentamente.

# Habilidades de investigación:

Formular hipótesis.
Buscar alternativas.
Seleccionar posibilidades.
Imaginar.
Inventar.

# Habilidades de conceptualización:

Comparar y contrastar.

#### Habilidades de razonamiento:

Buscar y dar razones. Relacionar partes y todo.

# Habilidades de traducción y formulación:

Explicar.
Describir.
Interpretar.

#### Desarrollo de las sesiones:

Preparo la actividad, ampliando el cuadro y recortándolas y plastificando las figuras. Les reparto una a cada uno/a, deben observarla durante unos instantes, pensando en lo que puede representar.

Miran atentamente la figura que les ha tocado, y no dejan de darle vueltas y vueltas, buscando la alternativa que más les convence.

Después cada niño/a comenta qué puede ser y se la muestra a sus compañeros/as y todos/as hacen sus aportaciones sobre cada una de las figuras. (las repeticiones han sido eliminadas).

#### FIGURA 1

Un plátano. Un caballo. Un zapato. Un pie. Un pato mirando hacia abajo. Un pico. Un pez espada. Una roca. Un perro. Una jirafa. Un jersey. Un pájaro. Un pelícano. Una gaviota. Un camello. Un pulpo. Un loro. Un caballo con un pincho en la cabeza. Un hombre. Un ratón. Un pico de colores. Un guante. Una marioneta de gallo.



#### FIGURA 2

Un caballo. Un toro. Un perro. Un tren. Un niño. Un perro de colores. Un perro cogiendo un bote. Un rinoceronte. Un gato. Un perro con un sombrero en la boca. Un cangrejo. Un león con un gorro de colores. Un hombre. Un delfín. Un guerrero. Un chico. Una vaca. Una cabrita. Un pajarito. Un águila. Un vikingo. Un avión. Un helicóptero. Una tijereta. Un gorila.



#### FIGURA 3

Un barco. Un caballo. Un monstruo. Un gusano. Un pollito. Un martillo. Un velero. Pico de tucán. Un barco. Un caballero en un barco. Un pájaro en un barco. Un cisne. Un loro. Un canguro. Un





monstruo, no tiene patas. Un pato. Un molinero. Un caballito. Un pez volador. Un pollito. Una gallina. Un perro. Un gusano. Un pavo. Un zapato de un payaso. Una cesta. Un payaso. Un sombrero. Un pajarito. Un barco y un hombre. Una tortuga. Un cocodrilo. Una vela de un barco.

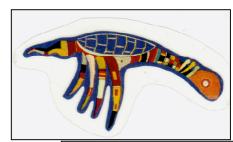
#### FIGURA 4

Un moco. Un perro. Un gato. Un pollito. Un gusano. Un ciempiés. Un perro salchicha. Un marciano. Una bufanda. Una serpiente. Una cola de gusano. Una ballena. Un pez. Un dragón. Una puerta. Un cocodrilo. Una cara. Una orca. Un tiburón. Una sardina. Un hipopótamo. Un avión. Una barca con un niño. Un camello pequeñito. Un cangrejo.



#### FIGURA 5

Una tortuga. Un pájaro. Un dinosaurio. Una jirafa. Una mano. Una paloma. Un pájaro grande. Un cangrejo. Un castillo. Un pájaro comiendo. Un águila. Un edificio. "Un patosaurio". Un pez. Un tiburón. Una mano. Un gato. Una cebra. Un gusano disfrazado de tortuga. Un caballo. Un dedo.



#### FIGURA 6

Un pájaro. Un zapato. Un plátano. Un sillón. Un pulpo. Un tucán. Una ballena. Un tigre. Una medusa. Un cocodrilo. Un pez. Una serpiente. Una piraña. Un cangrejo. Una zapatilla. Un corazón. Muchas serpientes. Ciempiés. Un calamar. Una estrella de mar. Un pato. Una paloma. Una pistola.



#### FIGURA 7

Un jersey. Una medusa. Un árbol. Una mano. Un pulpo. Una tortuga. Un ciempiés. Una estatua. Una planta. Un globo con cuerdas. Un bote con cepillos de dientes. Un pie al contrario. Un caballito de mar. Un caballo. Un indio. Un pie. Una serpiente. Un niño. Un pez. Plumas. Una concha. Una piedra.



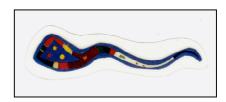
#### FIGURA 8

Un camello. Unos zapatos. Una ropa. Un elefante. Dos peces. Una foca. Unos cuernos. Tres hojas. Un globo. Un bosque. Un hombre con tatuajes en las piernas. Unos calcetines. Unos pantalones. Unas medias. Unas gafas. Unos brazos. Unos pies. Unas cuerdas. Las piernas de un esqueleto. Un tren. Un loro. Un diente. Una bolso de mano. Un caracol. Unas piernas.



## FIGURA 9

Una serpiente. Un bastón. Un gusano. Un bastón de abuelo. Una serpiente. Un espermatozoide. Una cola. Una pilila. Una alfombra. Un pez. Un pendiente. Unas piernas. Un pie. Una cara. Un conejo. Un caracol de mar. Una cometa.



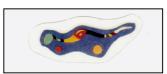
Un cocodrilo. Un caballito de mar. Una medusa.

Una serpiente de colores. Unas olas. La escoba voladora de Harry Potter.



#### FIGURA 10

Un gusano. Un pez. Una serpiente. Un bastón. Un pan. Una serpiente. Una cabra. Una cinta. Una culebra. Un boli. Una comba. Una chocolatina. Una caca. Una cola de gato. Un calcetín. Un zapato. Una tortilla. Una serpiente de mar. Unos labios.



Una foca. Una boca abierta. Un caballito de mar. Un tiburón. Un delfín. Un gusano. Un unicornio. Un pulpo. Un caballo. Una hormiga. Una vaca. Un hombre con un sombrero. Una chica con un sombrero. Un pez. Una guitarra. Un loro.

#### FIGURA 11

Una jirafa. Una tortuga. Un muñeco. Una gorra. Un piano. Un Robot. Una cucaracha. Una bateria. Un zapato. Un pulpo. Un cangrejo. Un cohete. Un gato. Un piano. Un pez. Un pajarito. Una espada. Una palomita. Un escarabajo. Un avión. Pulpo disfrazado de payaso. Una ballena.



Toda esta batería de aportaciones es el producto de la reflexión, de la observación con detenimiento, y el ir volteando las figuras para encontrar en ellas todas las posibilidades, a veces para los adultos inimaginables, pero para el alumnado de 4 y 5 años llenas de creatividad e imaginación.

Por otra parte en muchos momentos han tenido que hacer una descripción de la figura que veían representada, para ayudar a ver, a los/as demás.

Les muestro el cuadro pintado por Kandinsky y hablamos sobre él, como están distribuidas las figuras, si hay más objetos en el cuadro... y observándolo hablamos de lo que nos parece que puede representar y comentan:

- Es un cuadro de animales de la selva.
- Un cuadro de dinosaurios.
- De pescados porque está azul.
- Es un cuadro de animales de mar.
- Un cuadro de animales del cielo, porque el mar es como el cielo, del mismo color.
- Es una foto de animales de mar.
- Es una foto de animales de tierra.
- Es una foto de animales de río.
- El mar que tiene figuritas de cosas de mar.
- Es un cielo.
- Es un río.
- Es una playa.
- Es una piscina.

Acabada esta actividad, reparto las figuras en blanco y negro para decorarlas y así después formar con ellas nuestro propio cuadro.

Pintamos un papel muy grande de azul, y cada uno/a coloca su figura fijándose en el cuadro, ¡es muy difícil! Hay que poner la figura en la misma postura en la que la pintó Kandinsky y mas o menos en el mismo sitio.

Una vez acabado nuestros cuadros les ponemos "marco", cada grupo elige un color, y los colgamos en las paredes del pabellón de Infantil

#### Evaluación.



Evaluamos la actividad por partes:

- 1. <u>Imaginar y pensar qué podían ser las imágenes del cuadro</u>, según el criterio de si les había resultado difícil la actividad, en la mayoría de los casos el alumnado respondió con un sol, fácil y divertida.
- 2. La actividad de <u>rehacer el cuadro con nuestras figuras</u>, les había resultado bastante difícil y muchos/as optaron por el sol y nubes o la





# Presentación de "Jugar a pensar" en la "Universidad de Granada"

Imanol Álvarez Varela
Filósofo, educador e integrante de la RED NORIA
ermexero@hotmail.com

Como la gente del proyecto Noria que me conoce ya sabe, tengo veintitrés años y a pesar de lo mucho que me gustaría ser educador aún estoy estudiando magisterio. De todos modos, el curso anterior estuve trabajando la filosofía para niños (de forma general) todo lo que los criterios de los trabajos que nos mandaron me lo permitieron y por eso hablaré en los siguientes párrafos de la pequeña presentación que hice en clase de "educación para la paz".

"Educación para la paz" es una asignatura optativa que se imparte en granada y como en "filosofía de la educación" ya había hecho uno sobre "Jugar a pensar" pensé en trabajar, y aprovechar así para leérmelo a fondo, "La filosofía en el aula" de Lipman. Me parecía interesante la idea de exponer lo escrito ante el resto de los alumnos ya que en el trabajo de "filosofía de la educación" no tuve la oportunidad de hacerlo. Llegó entonces la época de las presentaciones y a pesar de que mi trabajo sobre el libro de Lipman estaba entregado al profesor me di cuenta de que poco o nada iban a entender los alumnos ante un rollo teórico como aquel. Entonces decidí mezclar todo un poco y exponer de forma practica utilizando las actividades de "Jugar a pensar", con la intención de que la gente se quedara al menos con una ligera idea acerca de todo esto.

Éramos unos sesenta y cinco alumnos por lo que dividí a la clase en ocho grupos de ocho y pasé a cada grupo una fotocopia de la introducción que aparece en el "Jugar a pensar" con los fragmentos más importantes subrayados por mi. Como sólo disponía de media hora no podía tocarlo todo así que hice una selección eligiendo dos de cada bloque y trabaje las siguientes: formular hipótesis, buscar alternativas, buscar ejemplos y contraejemplos, agrupar y clasificar, buscar y dar razones, relacionar medios y fines, interpretar y resumir.

Una vez que cada grupo se había leído la introducción correspondiente, aunque ellos no lo supieran, al juego que iban a hacer expliqué grupo por grupo en que consistía cada juego dándoles el material necesario. En varios casos tuve que adaptar el contenido de los juegos a la edad de los alumnos para que resultase interesante. También he de decir que solo trabajé con los juegos dejando de lado los cuentos y el arte por cuestiones de tiempo, hecho que les explique a los alumnos al final de la presentación.

Para trabajar la formulación de hipótesis utilicé el ejercicio del lápiz en el vaso de agua, alentándoles a que hicieran hipótesis de todo tipo; Para la búsqueda de alternativas jugaron a buscar distintos usos a un objeto habitual, que en este caso era un bote de cola-cao vacío; para la búsqueda de ejemplos y contraejemplos les pedí que pusieran ejemplos y contraejemplos de varios tópicos que escribí (los andaluces son vagos...); para trabajar la agrupación y



la clasificación jugaron a que cada miembro del grupo dividiera en dos el mismo mientras los demás debían adivinar cual había sido su criterio; para buscar y dar razones jugaron al objeto tapado con un pañuelo tal y como viene en el libro; para relacionar los medios y los fines di una hoja con fines cotidianos que escribí (si quiero que mis hijos aprendan a comer de todo debo...); para trabajar la interpretación hicieron el juego de la mímica empezando directamente por las acciones complicadas (beber leche muy caliente...); y finalmente para trabajar la capacidad de síntesis jugaron al quien es quien dentro del grupo.

Tras los quince minutos que tuvieron para jugar un representante de cada grupo explico a toda la clase el juego al que habían jugado y lo relacionaron con la fotocopia de la habilidad que con anterioridad habían leído. La verdad que esta parte me encanto porque fue cuando los alumnos se dieron cuenta de que habían estado trabajando algo muy importante mediante el simple juego, y de verdad que todos lo relacionaron a la perfección.

Para concluir la presentación, como no habiéndome pasado del tiempo..., leí una pequeña reflexión de la que he rescatado el último párrafo: "Nos educan para obedecer, nos educan para cumplir con las expectativas, nos educan para no ser críticos... y este dejar de lado a la reflexión, este esquinazo al pensamiento y a la razón pasa factura, nos pasa factura. Crecemos en una cultura en la que la felicidad siempre está en aquello que no tenemos, siempre aquello que no tenemos y casualmente suele ser material. Pero no debemos cometer desde Filosofía para niños el mismo error que tantas y tantas veces ha cometido el hombre. No queremos educar en una doctrina, un pensamiento, una cosmovisión... a pesar de que, con toda legitimidad, creamos que es el camino correcto. La razón, la capacidad de reflexión es lo que caracteriza al hombre y lo distingue del animal. Eduquemos pues, desde la sugestiva vivencia experimental y la reflexión que le sigue, en el único camino posible: el propio caminar."



#### LOS VIAJES DE LA MARIQUITA JUANITA

Mª Teresa Pérez Villalba Maestra en el C.E.I.P. Ciudad de los Ángeles Madrid- España Formadora de la RED NORIA espiguete@hotmail.com

En el colegio Ciudad de los Ángeles de Madrid estoy trabajando, desde hace dos años, con el Proyecto Noria. Durante el curso 2006-2007 he aplicado el programa *Jugar a Pensar con cuentos* en una clase de niños y niñas de cinco años. Mi objetivo es desarrollar las habilidades de pensamiento, las actitudes y los valores éticos, para que los niños y las niñas tengan un pensamiento crítico, cuidadoso y creativo.

El programa comienza con el cuento donde la mariquita Juanita se encuentra un mapa en su jardín.

iimagen nº 1)

## Comienza el viaje

Fruto de este encuentro le surge la idea de viajar por el mundo. En cada lugar le cuentan un cuento.

Así, la mariquita Juanita decide viajar a Cataluña donde le cuentan el cuento de "Garbancito" que le divierte mucho.

(imagen n° 2)

En Brasil se encuentra con el cuento de un "Sací Pereré" (imagen nº 3)

Desde Brasil viaja a Persia donde escuchó atentamente la narración del cuento de "Aladino y la lámpara maravillosa".

(imagen nº 4)

Desde Oriente la mariquita Juanita viaja a un a granja de la vieja Inglaterra donde conoce a "La gallina Lina"

(imagen no 5)

La mariquita sigue viajando y aterriza en Dinamarca, país donde vivió un señor que escribió el cuento del "Patito Feo"

(imagen nº 6)



Al final de su paseo por el mapa, Juanita cae en un lugar sin nombre, un lugar maravilloso donde sólo pueden entrar los niños y las niñas. Ese territorio es el reino de la fantasía, donde se entra con los ojos cerrados. Una vez allí, encontró a "La Bella Durmiente".

En sucesivas sesiones hacemos distintas actividades que nos hacen dialogar, preguntar y reflexionar sobre las ideas que surgen, lo que sentimos y lo que sabemos de los cuentos y de los temas que aparecen.

Como ejemplo, podemos destacar qué sensaciones tendríamos si fuéramos Garbancito y estuviéramos en la tripa del buey, o cómo sería un niño completamente diferente a Garbancito.

(imagen nº 7)

Como paso siguiente a sus cuestiones y comentarios, surge una pregunta inesperada:

-¿Por qué la mariquita Juanita no viaja al espacio?.

En un primer momento pensé comentárselo a la autora del Proyecto Noria, Angélica

Sátiro, para que ella ampliara los viajes de la mariquita. No obstante, les pregunté a los niños y a las niñas si nosotros podríamos hacer que Juanita viajara al espacio. Ante su entusiasmo, les propuse hacer un "Cuento Viajero". Para ello pedí la colaboración de los padres y madres y les comenté que entre todos íbamos a elaborar un cuento que iría de casa en casa para llenar sus páginas con las aventuras que cada familia decidiera inventar.

(imagen nº 8)

El libro estaría dedicado a la mariquita Juanita, cuya suerte correría a cargo de los autores que serían los niños, sus padres, amigos, etc. Todos aquellos que colaboraran en la elaboración del libro. Cada familia dispuso de una sola página donde el niño o la niña escribió brevemente una anécdota, la aparición de un nuevo personaje, una situación disparatada, algo fantástico. Esta página, además del texto, se ilustra con dibujos, recortes, pegatinas, etc. Para ello, se utilizaron todas las técnicas artísticas a su alcance, de tal manera que nuestro cuento consiguió textura, volumen e imaginación. En la parte posterior de cada página se deja constancia de los datos de los autores y las observaciones. Al final, tenemos ante nosotros un gran libro, muy divertido, donde todos las niñas y los niños se han convertido en autores, ilustradores y sobre todo, en grandes colaboradores.

```
(imágenes del libro viajero)
(imagen nº 9)
(imagen nº10)
" nº 11
```



" nº 12

.... Hasta la nº 34

#### **Conclusiones**

Con estas actividades hemos trabajado las habilidades de percepción observando los mapas y el itinerario que sigue la mariguita en sus viajes, así como escuchando atentamente los cuentos, diálogos y preguntas. También las habilidades de investigación adivinando, averiguando e imaginando las cuestiones que en los distintos cuentos se presentan: primero de conceptualización, dando ejemplos y contraejemplos, comparando y estableciendo semejanzas y diferencias entre las versiones de los cuentos; segundo de razonamiento, buscando y dando razones, relacionando causas y efectos, razonando hipotéticamente y analógicamente y, por último y sobre todo, de traducción, ya que los niños y las niñas han tenido que narrar, describir y dibujar, es decir traducir del lenguaje oral al escrito y al plástico. Así mismo han estado presentes actitudes y valores éticos como percibirse a sí mismo y proyectar un yo ideal, aceptar al otro y empatizar con él, respetar y criticar, hacer uso del buen humor, el buen gusto, la amistad y el trabajo. Es decir, hábitos a fomentar para ayudar a cambiar el comportamiento y las acciones de los niños y las niñas.



# DIÁLOGO EN EL AULA: PENSANDO CON PINTURA Y MÚSICA.

Miren Camisón Goienetxea Filósofa, educadora, formadora de la RED NORIA mirentxucg@yahoo.es

Proyecto educativo Noria, Jugar a Pensar Facilitadora del diálogo: Miren Camisón

Maestra del aula: Lourdes Uribarren y Maestra grabando: Arantza Lejarraga

Esta sesión fue realizada y grabada en Arrasate (Gipuzkoa), en la Ikastola Arizmendi, aula de tercero de infantil. Este ejercicio fue realizado en euskara y se traduce al castellano para la revista crearmundos.



# **DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA DIALÓGICA:**

Se presenta la pintura proyectada. Las niñas y los niños la miran atentamente primero y después se les pregunta acerca de lo que ven y cómo van interpretando aquello que están viendo. La facilitadora de la sesión infantil, hace uso de las preguntas para ayudar a que los niños afinen sus habilidades de pensamiento creativo, mediante la atenta observación e interpretación de la pintura de Picasso "Niña con barco" (1938).

- -¿Qué vemos en esta pintura?
  - -Una niña.
  - -Un barco.
- -¿Hay más juguetes?
  - -No.
  - -¡Sí, una pelota!
  - -Un barco y una pelota.
- -¿De quién serán esos juguetes?
  - -Suvos.
- -¿Dónde estará esta niña?
  - -En su cuarto.
  - -Encima de su cama. Está sentada en la cama.
  - -Esta sentada el suelo.
  - -Si, en el suelo, encima de la alfombra.
- -¿Pensáis que está en su casa o en otra casa tal vez?



- -Está en su casa.
- -lgual está en casa de un amigo/a.
- -O en casa de sus abuelos...
- -¡No!, ¡está en su casa!

(La mayoría piensa que está en su casa)

- -¿Y está sola o acompañada?
  - -Sola.
  - -No se ve a nadie más.
  - -¡No está sola! ¡Está con sus padres!

(Comienza la conversación acerca de si está en casa sola o con sus padres)

- -Está acompañada, pero estarán en otra habitación.
- -Sí, no se les ve, pero ella los podrá oír desde su cuarto.
- -¿Y ésta niña estará sola en su habitación o estará jugando con alguien más?
  - -No, está sola.
  - -Puede que esté con algún amigo/a, pero no lo veamos...
  - -Yo creo que está sola en su habitación.

(La mayoría opina que está sola).

- -¿Pensáis que es de día o de noche?
  - -Es de noche.
- -¿Cómo sabemos que es de noche?
  - -Porque la ventana se ve oscura.
  - -Sí, está negro detrás de ella.
- -¿Y cómo se siente ella?, ¿cómo la veis?
  - -Está triste.
  - -¡No!, está enfadada.
  - -¡Para mí que está alegre!
- -A ver, algunos la veis triste, otros alegre y otros dicen que está enfadada... ¿Cómo podemos saber si está triste, por ejemplo?, ¿Por qué pensáis que está triste?
  - -Porque tiene en la cara color azul.
- -¿Y por qué otros la veis alegre?
  - -Porque tiene amarillo en el cara.
  - -¡Sí, tiene la cara amarilla!
- -¡¡Yo pienso que está enfadada porque tiene la boca roja!! (dice otro con ganas y sin poder aguantarse esperar su turno para hablar).
- -¡Vaya! (apunta y sintetiza la facilitadora llena de asombro) Entonces por el azul de la cara pensamos que está triste, por el rojo que está enfadada y por el amarillo que está alegre...
  - -Siiii (gritan unos cuantos, llenos de emoción).
  - -Y también tiene verde en la cara (apunta otro espontáneo).
  - -¡Y blanco...!

El diálogo toca a su fin y la facilitadora les propone un nuevo juego. Trae consigo 3 músicas distintas para escuchar. Les dice a los niños y niñas que van a escuchar las 3 primeras partes de cada una de ellas, y que tras escucharlas pensaran cuál va mejor con la pintura que siguen teniendo a la vista. Cuál de las tres piezas de música tiene una mejor relación con la pintura de la niña y por qué.

- 1ª pieza: Ella Fitzgerald "A tisket, a tasket"
- 2ª pieza: Miriam Makeba "Teya"
- 3ª pieza: Vinicius de Moraes "A Felicidade"

Las dos primeras canciones son más alegres y con una rítmica más rápida, la tercera es más pausada y melancólica. Es preferible, las primeras veces, optar por dos piezas



de música en vez de tres, el ejercicio se alarga y pierde un poco de fuerza, ya que a los niños pequeños, las primeras veces les cuesta recordar las músicas.

Escuchan dos veces las músicas y después se abre el diálogo al grupo. Los niños, sobre todo recordaban la primera y la tercera pieza. Al ser más rápidas las dos primeras, no hicieron distinción entre ellas, y sí entre estas y la última, que era más pausada y melancólica.

La facilitadora pregunta, para dar comienzo al diálogo:

-¿Cuál de las músicas pensáis que se relaciona mejor con esta pintura?

(En un principio todos quieren hablar a la vez y agitan nerviosos las manos. Ordenamos los turnos de intervención, pero sólo existen dos bellas explicaciones de porqué eligen una música concreta y qué relación tiene ésta con la pintura. Los demás niños/as que intervinieron, elegían una música pero sin dar razones de la conexión que hacían con la imagen pintada por Picasso. Esta es la primera vez que juegan a pensar relacionando pintura con música, una siguiente, será más sencillo...).

- -Pienso que es la primera (pieza de música) porque va pintándolo muy rápido. Porque la primera (música) también va muy rápido.
- -Ah, eliges la primera música, porque piensas que hay alguien que está pintando esta pintura y que lo hace muy rápido... -Sí.
- -¿Y esto lo relacionas con la niña del cuadro?
- -Sí, (hace el gesto de un pintor ante su cuadro y da la explicación mímica junto con la verbal), el pintor está ahí (emplea la palabra "mutikoa", que significa niño o joven en euskara) pintando a la niña.
- -Muy bien, y ¿a alguien se le ha ocurrido otra cosa distinta?
- -A mí (levanta la mano otro niño). La canción iba muy rápido y yo pensaba que el barco iba así entre las olas del mar (hace un gesto con la mano, representando un barco en medio del oleaje) y había tormeta.

(Intentamos aclarar a cuál de las dos primeras canciones que iban mas rápido se refería, pero no fue fácil...).

# REFLEXIONES PEDAGÓGICAS, REFLEXIONES FILOSÓFICAS

A partir de una imagen, primero (en este caso una pintura de Picasso) y la conexión y asociación de la imagen con la música, después, la facilitadora del diálogo hace uso de las preguntas para estimular el pensamiento creativo del grupo de alumnos en el aula. Cabe apuntar, que siempre que se trabaje con una metodología dialógica las habilidades de pensamiento, se están trabajando las actitudes y los valores éticos simultáneamente. Ya que para dialogar, el grupo ha de poner en práctica la pedagogía de la escucha, ordenar los turnos de intervención, respetar y tener interés por las ideas y exposiciones de los demás, etc.

A través de la pintura y la música como recurso y el diálogo como método, se ha estimulado el pensamiento individual y colectivo del grupo, y la creatividad intelectual en concreto.

Cuando a los niños/as se les presenta proyectada la pintura y además se les da la oportunidad de hablar sobre ella (que no de estar callados mientras el maestro/a va describiendo lo que es necesario ver y saber sobre ella), su innata curiosidad despierta y despega hacia el viaje de ir creando y recreando el contexto de la obra de arte.

La maestra/o, en este caso, toma la actitud de facilitar el diálogo en el aula, es decir, ayudar mediante las preguntas y si es necesario con pequeñas intervenciones



clarificadoras a que los alumnos vayan construyendo su propia investigación y pensamiento colectivo sobre el hecho o estímulo atrayente que se les presenta.

Antes que nada, se les deja observar la pintura si la ven por primera vez, y después se va afinando su percepción visual e imaginación, mediante la pedagogía de la pregunta. Mediante las preguntas les ayudamos a pensar con más amplitud y profundidad aquello que observan atentamente, y también podemos ir ordenando el diálogo paulatinamente.

Más allá de lo que muestra el cuadro, las preguntas estimulan la imaginación de los niños, que viaja infinitamente más lejos de lo que la frontera del marco establece para la obra. No hay límites para la fantasía. Una fantasía que no riñe con la razón, porque está salpicada de razonamientos y experiencias de vida (por cortas que sean para los 4 o 5 años) que influyen en su imaginación.

Las experiencias vitales afloran en la imaginación colectiva, cuando, por ejemplo, piensan si la niña del cuadro está sola o acompañada en lo que la mayoría decidió que era su cuarto. Por una parte, en el cuadro la niña se presenta sola, no hay nadie mas acompañandola, pero piensan y dicen los niños "¿cómo va a estar sola?"... En todo caso, no se ve a los que la acompañan, que probablemente serán sus progenitores en la imaginación de los niños. En esta conversación, que va a trompicones entre las distintas respuestas y preguntas que se van haciendo los unos a los otros, aflora una carga emocional especial, porque subyace el tema del miedo. Se presenta todo un tema que el maestro podría trabajar a partir de aquí.

La imaginación entonces, se presenta como una fantasía íntimamente ligada a la parte emocional y racional del ser humano. Se estimula a los niños con una pregunta (¿esta sola o acompañada?) y ellos piensan conjuntamente si es razonable que esa niña vaya a estar sola en su casa.

Si ponemos atención a las últimas preguntas de la primera parte del diálogo, observaremos que desarrollan el pensamiento creativo, mediante la habilidad de percepción. Los colores ya tienen un significado y traducción a sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos concretos para los niños y niñas. Se está estimulando la sinestesia, habilidad intelectual que consiste en conectar distintas sensaciones. Por ejemplo, cuando piensan que es de noche por el color negro del fondo, y ven en esos trazos de pintura, una ventana oscura. O cuando se les pregunta cómo se siente la niña, hay una diversidad de interpretaciones muy rica en relación a los colores que Picasso plasma en el rostro de la niña; el color rojo denota enfado, el azul tristeza y el amarillo alegría... Esto nos ayuda a comprender, que desde una edad muy temprana, la infancia está empapada de carga social, porque son los colores estandar en la sociedad occidental que denotan y significan sentimientos o estados de ánimo. No olvidemos, el famoso término de "blues" en el jazz, el sentimiento azul de la tristeza y la melancolía, esa manera de estar y sentirse el ser humano en relación al color.

La segunda actividad propuesta para ejercitar el pensamiento y la creatividad, es relacionar y buscar conexiones entre la pintura (ver, observar) y la música (escuchar atentamente). Que cada alumno/a piense cuál de las músicas escuchadas tiene relación con la pintura vista y descrita por ellos. Razonando acerca de la elección, de porqué existe para ellos la conexión entre ambas.

Con este grupo de alumnos es la primera vez que se lleva a cabo una actividad como ésta. Y al comienzo resulta un poco complicado, pero si se repite este ejercicio de diversas formas repetidas veces, los alumnos darán mayor y más enriquecedoras respuestas cada vez. Educar es ayudar a que cada alumna/o explore y tenga oportunidad de entrenarse en las distintas destrezas y lenguajes, para que adquiera herramientas que le sirvan en su vida.



En base a las propuestas de pintura y música, los alumnos utilizan su imaginación para establecer analogías que conecten por distintas razones ambas. Uno de los niños, elige la primera música, que al ser alegre y rápida en su ritmo le hace imaginarse a un muchacho pintor, que va dibujando el cuadro de la niña, al mismo ritmo rápido de la canción. Y otro alumno, se imagina por una de las piezas rápidas, que el barco está en plena tormenta y viaja a la misma velocidad que la pieza de música marca.

Mediante el diálogo, los alumnos siempre tendrán la oportunidad de poner en práctica actitudes y valores éticos, y con esta propuesta concreta, este grupo de alumnos elaboró su pensamiento, haciendo uso de las habilidades perceptivas (importantes en el desarrollo de la creatividad), habilidades de investigación (como la imaginación) y de razonamiento principalmente. Todas ellas colaboran en la profundización de un pensamiento creativo necesario para la sociedad presente en la que viven y futura en la que les tocará vivir y convivir.

Agradecimientos a la Ikastola Arizmendi y a Arantza Etxeberria (coordinadora del Proyecto FpN)



Filotic: Una propuesta para dar a conocer la filosofía mediante las tecnologías de la información y de la comunicación.

Rafael Robles Loro, profesor de filosofía.

http://www.rafaelrobles.com/wiki/

En febrero de 2005 se inició la línea de investigación Filotic como parte del proyecto "Didáctica, innovación y multimedia" coordinado por el Dr. Pere Marqués desde la Universidad Autónoma de Cataluña.

Desde entonces esta línea de investigación ha ido creciendo y ganando cierto prestigio entre la comunidad de docentes de la filosofía interesados en aplicar las nuevas tecnologías en su trabajo con los estudiantes.

Aunque el profesorado de filosofía se ha caracterizado por mostrar ciertas reticencias a la hora de innovar con las tecnologías en el aula, este proyecto, junto a otros que van apareciendo en la red, permite que las asignaturas de filosofía no se queden rezagadas respecto de otras más técnicas.

Los cinco objetivos básicos de nuestro equipo de investigación son:

- 1. Reunir a los profesores de filosofía interesados en la enseñanza mediante las Nuevas Tecnologías o Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- 2. Desarrollar actividades formativas.
- 3. Crear material didáctico que requiera de TIC.
- 4. Promover el debate sobre la necesidad de extender la enseñanza innovadora en las materias de Filosofía.
- 5. Poner las bases y determinar buenas prácticas sobre las que otros colegas puedan apoyarse para aplicar las TIC en el aula de filosofía.

Al principio en Filotic trabajábamos a través de la lista de correos electrónicos que nos proporcionó Red Iris e íbamos volcando el contenido a una web estática. Desde que nos hemos puesto a trabajar con el wiki se ha agilizado mucho el trabajo ya que todo aquel que quiera puede ir enriqueciendo las distintas líneas de investigación sin necesitar la intermediación del coordinador.

En este momento existen en Filotic 24 líneas de investigación, algunas más desarrolladas que otras que, poco a poco, van dando sus frutos en las aulas de los profesores de filosofía que somos miembros de Filotic y de tantos otros que visitan nuestra web.



A continuación describiremos brevemente las distintas líneas de investigación que tienen cabida en Filotic, aunque estamos abiertos a crear nuevas según nos vayan proponiendo los participantes.

## 1. Biblioteca filosófica imprescindible

Esta línea de investigación pretende recoger, organizar y comentar los libros filosóficos más importantes que no deberían faltar en cualquier departamento de filosofia. Está dividido por temas y cada vez que alguien considera que algún libro es importante lo añade. Aparte de los librois filosóficos clásicos, queremos potenciar el análisis de los nuevos libros de filosofía para jóvenes que están surgiendo masiva y sorprendentemente en el mercado literario actual.

# 2. Blogs filosóficos

Los blogs se han constituido en una herramienta muy importante para motivar a los alumnos en su trabajo filosófico. Es por ello que en esta línea de investigación recojamos los blogs más importantes de los profesores de filosofia así como aquellos que traten asuntos filosóficos. Del mismo idea se comparten ideas aplicables al mundo del blog filosófico.

3. Calidad de los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes.

La evaluación de lo que aprenden los estudiantes de filosofía es una de los asuntos más complicados para los profesores. En esta línea de investigaciones recogemos algunos de los trabajos sobre evaluación de equipos de trabajo como del Centro de Profesores de Torrijos (Toledo) o del IES Juan Bosco de Alcázar de San Juan (Ciudad Real), así como un análisis de las formas de evaluar disertaciones, comentarios de textos, cuadernos de clase y exámenes.

## 4. Cine y filosofía

Son muy numerosas las webs y libros que tratan sobre el cine y la filosofía. A pesar de ello queda un largo camino por delante para obtener todo el "jugo didáctico" a un sinnúmero de espléndidas películas que tienen mucho que decir en la asignatura de filosofía. Esta línea de investigación pretende aumentar el número de recursos que permitan a trabajar con el cine y la filosofía. En este momento nuestra actividad se centra en organizar una cinemateca articulada por temas de filosofía y otra que articulada por temas relacionados con la inteligencia emocional.

## 5. Filosofía para niños y niñas.

El programa de Matthew Lipman "Filosofía para niños" (FpN) "pretende (a partir de temas tradicionales de la historia de la Filosofía y mediante un conjunto de pautas metodológicas, cuidadosamente planificadas y experimentadas, que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños y las niñas) estimular y desarrollar el pensamiento complejo del otro en el seno de una comunidad de indagación. En esta comunidad, en la que sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven es donde se lleva a cabo el programa".



Esta línea de investigación intenta recoger y elaborar recursos educativos relacionados con la FpN que faciliten aplicar en el aula esta importante metodología que incentiva la reflexión en el alumnado

### 6. Humor y filosofía.

El humor es una de las estrategias más útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea de investigación queremos reflexionar sobre el humor y la filosofía y recoger los mejores chistes filosóficos que sirvan de apoyo al profesorado para hacer más amenas sus clases

#### 7. Observatorio de la filosofía

Lejos de ser un tema a ignorar, todos los días los periódicos traen noticias relativas al mundo de la filosofía: necrológicas de pensadores, reseñas de libros filosóficos, encuentros, etc. Esta línea de investigación recoge estas noticias para tomar el pulso al trato de los asuntos filosóficos que realizan los *mass media*.

### 8. Presentaciones filosóficas

Las presentaciones tipo "Power Point" permiten una exposición más amena de los temas tratados en el aula. Esta línea de investigación incentiva la creación de nuevas presentaciones relacionadas con la filosofía y recoge las ya realizadas por otros profesores de filosofía.

### 9. Software para la clase de filosofía

Cada vez son más las aplicaciones gratuitas que se encuentran disponibles en Internet. En esta línea recogemos y pretendemos evaluar el software que pueda ser útil en la enseñanza de la filosofía.

### 10. Videoteca

Cada vez son más numerosos los vídeos que recorren Internet merced a plataformas como Google Vídeos o YouTube. Muchos de estos vídeos tienen un contenido filosófico y esta línea de investigación pretende recogerlos y ordenarlos para poder ser usados en el aula de filosofía.

### 11. Web 2.0 y filosofía

Según O,Reilly, inventor del concepto, "cuando nos referimos al término web 2.0 nos referimos a una serie de aplicaciones y páginas de Internet que utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red dando al usuario el control de sus datos.". Es tan importante esta nueva forma de interaccionar por Internet que desde esta línea de investigación pretendemos sacar sus posibilidades pedagógicas para la clase de filosofía. Hay multitus de herramientas Web 2.0 que pueden ayudar mucho en la enseñanza de filosofía.



### 12. Webs filosóficas

Estimamos que dentro de pocos todos los profesores tendrán un espacio web en el que colgar sus materiales didácticos. Mientras llega ese momento ya son varios los profesores de filosofía que cuentan con página web en Internet y aquí recogemos sus direcciones. Igualmente desde esta línea de investigación pretendemos dar con unos criterios de evaluación para detectar las webs filosóficas de gran calidad.

### 13. Webquests filosóficas

La webquest, según la Wikipedia, es "una metodología de búsqueda orientada, en la que casi todos los recursos utilizados provienen de la web. Fue propuesta por el profesor Bernie Dodge, de la Universidad de San Diego, en 1995. Cada vez son más utilizadas como recurso didáctico por los profesores, puesto que permiten el abordaje de habilidades de manejo de información, propias del Modelo curricular cognitivo respondiendo así a la meta educativa del aprender a conocer postuladas por la UNESCO frente al desafío de educar en una sociedad altamente informatizada. Para desarrollar una WebQuest es necesario crear un sitio web que puede ser construido con un editor HTML, un servicio de blog o incluso con un procesador de textos que pueda guardar archivos como una página web".

Son tantas las posibilidades didácticas en el mundod e la filosfía que desde esta línea de investigaciones recogemos todas las webquests filosóficas, las analizamos e incentivamos la elaboración de otras.

### 14. Wikis filosóficos

Esta línea de investigación pretende estudiar y analizar las wikis que tratan temas filosóficos. Una wiki, según la Wikipedia, es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki pueden así crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de forma interactiva, fácil y rápida; dichas facilidades hacen de la wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa.

Aquí recogemos los escasos wikis filosóficos que existen y pretendemos analizarlos, así como fomentar el desarrollo de nuevas wikis.

### 15. Futuros posibles proyectos

Son tantas las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación en el mundo de la filosofía que los anteriores son tan solo una parte de lo que se puede investigar. Los siguientes son posibilidades a investigar dentro del campo que nos atañe: "Poemas filosóficos", "Aprendizaje por proyectos", "Asesoramiento filosófico", "Actividades que despierten la creatividad del alumnado", "Arte y filosofía", "Materiales didácticos", "Música y filosofía", "Pizarra digital y filosofía", "Plataformas educativas", "Portafolios electrónico" y "Videojuegos y filosofía".



#### WEBS CITADAS

Antiguo Filotic <a href="http://www.rafaelrobles.com/tic.htm">http://www.rafaelrobles.com/tic.htm</a>

Biblioteca filosófica imprescindible

http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Biblioteca

Blogs filosóficos <a href="http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Blogs">http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Blogs</a>

Calidad de los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes <a href="http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Calidad\_de\_los\_conocimientos%2C\_destrezas y actitudes de los alumnos">http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Calidad\_de\_los\_conocimientos%2C\_destrezas y actitudes de los alumnos</a>

Cine y filosofía

http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Cine y filosof%C3%ADa

Didáctica, innovación y multimedia <a href="http://dewey.uab.es/pmarques/dim/">http://dewey.uab.es/pmarques/dim/</a>

Humor y filosofía

http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Humor y filosof%C3%ADa

Miembros de Filotic <a href="http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Miembros">http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Miembros</a>

Filosofía para niños y niñas

http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Filosof%C3%ADa\_para\_ni%C3%B1os

Filotic http://www.rafaelrobles.com/wiki/

Observatorio de la filosofía

http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Observatorio

O'Reilly, "¿Qué es Web 2.0?"

http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146

Presentaciones filosóficas

http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Presentaciones filos%C3%B3ficas

Red Iris Filotic <a href="http://www.rediris.es/list/info/filotic.es.html">http://www.rediris.es/list/info/filotic.es.html</a>

Software <a href="http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Software">http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Software</a>

Videoteca http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Videoteca

Web 2.0 y filosofia http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Web 2.0

WebQuest. (2007, 21) de junio. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 09:52, julio 30, 2007 from

http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=WebQuest&oldid=9617320.



Webquests filosóficas <a href="http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Webquest">http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Webquest</a>

Webs filosóficas <a href="http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Webs">http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Webs</a>

Wiki. (2007, 25) de julio. *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Fecha de consulta: 09:57, julio 30, 2007 from <a href="http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Wiki&oldid=10259915">http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Wiki&oldid=10259915</a>.

Wikis filosóficos <a href="http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Wiki">http://www.rafaelrobles.com/wiki/index.php?title=Wiki</a>



# PROYECTO ......

# FILOSOFAR CON NIÑOS



PROFESORA: SANDRA TEJERA.

# **URUGUAY**

Sandra.tejera@gmail.com

SAN CARLOS. MALDONADO.

Institución en la que se lleva a cabo el proyecto: INCAR (Instituto Cardoso)



### Fundamentación.

Filosofar con Niños, es una propuesta educativa que brinda a los educandos instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él.

Mediante un conjunto de pautas metodológicas, que rescatan la curiosidad y el asombro de las niñas, y los niños. Se propone estimular y desarrollar el pensamiento complejo del otro en el seno de una comunidad de indagación Se propone desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica, creativa. Es una propuesta para promover en los niños (y las niñas) una actitud reflexiva

Es una propuesta para promover en los niños (y las niñas) una actitud reflexiva y analítica, ayudarles a desarrollar y ejercitar habilidades de razonamiento necesarias para apreciar en forma significativa las diferentes situaciones en las que se ven envueltos cotidianamente dentro y fuera de la escuela.

Si a los niños y a las niñas, se les ayuda a razonar y a aplicar la lógica para pensar sobre su experiencia, podrán ser responsables de sus propias ideas.

La educación no sólo se vive en la escuela, por eso, la escolarización sólo tendrá sentido cuando se deja nacer sus potencialidades. El niño necesita de una atmósfera nutricia, una pedagogía de la pregunta y una cultura dialógica que favorezca un aprender compartido, gozoso, acogedor de inquietudes y propulsor de iniciativas y autonomías, invitante a manifestar su asombro, a buscar y cuestionar conocimientos y que sea garante de un vivir escolar sereno y respetuoso de expresiones individuales y sociales que les aproximen a prácticas de tolerancia, propias a una humanidad habitada por diversidades.

Se trata que la escuela y su vivir escolar propicien a cada niño y niña el disfrute de su vida y la de los demás. Hablar de escuela y de educación es preguntarse qué y para qué son ellas, qué es aprender, qué es enseñar, cómo, por qué y para qué hacerlo; quiénes pueden hacerlo; cómo se incorpora el niño y niña en su hacer, entre muchas otras.

Se le devuelve la posibilidad al niño de ser un ser crítico, reflexivo, cuestionador de su realidad, en definitiva de ser un ser libre.

Ocuparse de educación exige respetar a los niños y a las niñas en sus propias expresiones, silencios y palabras .Son fuertes y con coraje para preguntarse y escapar de la inercia que detiene el pensar y el vivir del mundo adulto. Se trata de invitarlos y ayudarlos a preguntarse y ejercitarse en nuevos repreguntarse.

A partir de los objetivos generales y específicos ( que se detallarán en el ensayo ), y basado en áreas de trabajo ( que se detallarán a continuación – con la fundamentación correspondiente - ) , apuntando específicamente a niños entre 3 y 5 años ; se inicia el acercamiento a pautas metodológicas básicas tendientes a desarrollar la capacidad de comunicación, de expresión, la participación y la cooperación entre los niños.

Es un **proceso que se desarrolla en espiral**, avanza y retrocede, no vuelve al punto de partida, porque si se vuelve al punto, el punto ya es otro. Va creciendo desde el hacer y desde el descubrimiento de los mismos chicos. La propuesta teórica se enriquece y dinamiza en cada encuentro y en cada grupo de trabajo (comunidad de indagación); sus etapas permiten continuidad al no cristalizarse



en sí mismas, ya que, desde el antes y el hoy interrogador, surgen preguntas nuevas ya preguntadas y que seguirán preguntándose.

Los niños se asombran y se preguntan no sólo sobre sí mismos, sino también sobre el mundo y la sociedad en que viven, tienen necesidad de encontrar un marco de referencia que dé significado a aquello que les resulta enigmático. Tratan de dilucidar lo que les rodea mediante una explicación científica, mediante algún tipo de historia que les procure una interpretación útil en el ámbito simbólico o formulando el asunto filosóficamente en forma de pregunta.

Se insiste en la adquisición del lenguaje, atendiendo a las formas de razonamiento que están implícitas en la conversación diaria de los chicos. Se pone énfasis, también, en una intensificación de la conciencia perceptiva, en compartir perspectivas a través de la discusión (filosófica), en la semejanza, distinción y clasificación; y en reflexionar acerca de la propia experiencia cotidiana.

Un punto fundamental y gravitante, es ayudar a los niños a descubrir que pueden pensar sobre su pensamiento de una manera ordenada.

Este Proyecto de Filosofar con Niños implica el afianzamiento de actitudes y hábitos tales como: desarrollar la capacidad de auto corrección, aprender a escuchar a los demás, prestar atención y esforzarse por entender, pedir y dar razones, entre otras. Obviamente, la faz formativa trasciende el dominio de lo estrictamente filosófico ya que las habilidades y destrezas son generalizables a otras áreas del saber, y los hábitos y actitudes que se promueven son indispensables en toda sociedad democrática.

Es necesario preparar a los niños para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven , y, al mismo tiempo, favorecer su propio crecimiento creativo.

Al decir que la educación debe permitirles desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, se está afirmando que la educación debe tender al desarrollo de seres humanos capaces de evaluar el mundo y a sí mismos, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa y cuidadosa de los Lograr el desarrollo y la coordinación de estas habilidades de pensamiento requiere de un proceso gradual y sistemático, pero, más allá de las habilidades mismas, se necesita de la aptitud cognitiva para emplearlas. Esta aptitud consiste en disposiciones tales como la cooperación, la confianza, la autovaloración, la atención, el respeto a las personas, entre otras. Se parte del supuesto de que el diálogo genera reflexión; las personas que participan de un diálogo están obligadas a reflexionar, a concentrarse en lo que se dice, a evaluar alternativas. Con el término "diálogo", no se hace referencia, entonces, a cualquier tipo de conversación sino, especialmente, a la discusión desarrollada con el propósito de elaborar el propio pensamiento a partir de las contribuciones de los otros. Así, la comunidad de indagación será el ámbito en el cual se cuidará la autovaloración de los miembros del grupo y los procedimientos, se tendrá la aptitud para valorar y criticar los propios razonamientos al igual que los razonamientos de los compañeros.



En esta etapa se insiste en el descubrimiento y en la comprobación de las reglas de la lógica formal a partir de una amplia gama de situaciones, y en la detección de aplicaciones que muestran cómo pueden ser utilizadas. Ya que ellos en ésta etapa están familiarizándose con su propio lenguaje, un sistema de lógica formal útil para ellos es la lógica silogística, cuyas principales propiedades son: la consistencia, o ausencia de contradicciones; la consecuencia lógica; o los modos que, de acuerdo con sus reglas, permiten pasar lógicamente de una oración a otras oraciones : y la coherencia, o el modo en que concuerdan las reglas en un todo sistemático y unificado. Debido a la aplicación limitada de este tipo de lógica, se trabaja, también, con el enfoque de las **buenas razones**, que permite evaluar los pensamientos propios y ajenos con relación a las acciones o acontecimientos. Este enfoque no tiene reglas específicas sino que insiste en buscar razones en relación con una determinada situación y valorar las razones ofrecidas. Se trabaja con los niños buscando la imparcialidad, la objetividad, el respeto por las personas, siendo un objetivo primario ayudar a los integrantes de la comunidad de indagación a descubrir el amplio número de aplicaciones de un pensamiento deliberativo estructurado y animarlos a que usen activamente el pensamiento reflexivo en sus vidas.

### **Objetivos Generales:**

- Desarrollar la capacidad de "darse cuenta" de las cosas que rodean al niño.
- " Darse cuenta de lo que los otros piensan y sienten ( lo igual, lo similar lo distinto ).
- Distinguir lo que es importante.
- Priorizar la capacidad de pensar; y de " darnos cuenta " de las diferencias.

### Objetivos Específicos:

- Se trabajará sobre contenidos valorativos actitudinales que sustentan la práctica pedagógica en la educación inicial. Dicho planteo se llevará a cabo en talleres, donde se trabajará en comunidad de indagación.
- La problematización de la realidad , se discutirá en base a las siguientes
  - áreas ( a ser trabajado por el docente del grupo ) : conocimiento de si mismo, conocimiento del ambiente , comunicación.
- En el trabajo específico de cada área , se tenderá a priorizar la capacidad del pensar , y por ende la capacidad del hombre de darse cuenta de las diferencias.
- Se persigue el desarrollo de las destrezas cognitivas ( razonamiento , indagación , análisis conceptual ; interpretación ).
- Desarrollar el pensamiento creativo ; ahondar en el respeto por el otro ; en el diálogo con el otro.
- Se afianzará el diálogo ; el respeto por el otro en la discusión; propiciando el "saber escuchar", apuntando a un desarrollo



coherente, consistente, alejado de las contradicciones; buscando razones justificadas ( y no justificaciones ) a cada enfoque.

- A partir del objetivo anterior se buscará la reflexión.
- El hilo conductor de la temática a trabajar en el proyecto será :
- 🗽 " Iguales , pero diferentes ".

Como se trabaja con Niños entre 3 y 5 años (correspondiente a Educación Inicial en Uruguay)

### AREA: Conocimiento de si mismo.

### Contenidos:

- # El niño y la construcción de su conciencia corporal.
- # ¿ Cómo somos ?: iguales pero diferentes.
- # El niño y su vida afectiva.
- # El niño y su entorno.

# Fundamentación de cómo y porque trabajar el área :

La etapa del niño entre los 3 y 5 años , se caracteriza por la necesidad de autoafirmación y su fuerte vínculo con lo afectivo , que lo une con su familia. La institución le ofrece experiencias básicas de socialización por medio de la interacción con grupos y personas de diferentes características al contexto familiar.

El fin o la intencionalidad del trabajo apunta a reordenar el bagaje de saberes que se originan desde su procedencia , al igual que las diferentes apropiaciones de conceptos , valores , normas , y sobre ellas instalar la duda ; cuestionarlos a través de la comunidad de indagación originando el diálogo.

Se trabaja en base al respeto , la cooperación , la solidaridad , la no discriminación , tratando de construir una base ética para el trabajo , tratando de comenzar a ver la complejidad de la realidad , esto implica el desenvolvimiento del niño , y la capacidad de "darse cuenta".

En el proceso se tendrá en cuenta las diferencias individuales , su relación con el mundo , el medio ambiente , replanteando sus diferenciaciones con los demás , y el tema de los limites.

El reconocimiento de si mismo ocurre en relación a la presencia del otro , de ahí la necesidad del diálogo , de trabajar en comunidad de indagación , teniendo como base los vínculos , la autonomía , la oportunidad de des-cubrir y de des-cubrir-se con un trabajo internalizado en valores y actitudes.

La finalidad es ayudar al niño a formarse como " ser pensante ".

### AREA: Conocimiento del Ambiente.

#### Contenidos:

# Conocimiento físico y las relaciones con el espacio.



#Conocimiento social y las relaciones entre las personas y

las

diferentes formas de organización. # La vida y los procesos. # Construcción de la noción de tiempo.

# Fundamentación de cómo y porque trabajar el área :

Se abordará el tema

de la responsabilidad, el replanteamiento del mundo donde vivimos, del porque los cambios, de la responsabilidad del hombre.

Ver el no cuestionamiento del hombre hacia si mismo , su evasión de la realidad. El vivir en el campo aparental.

Se verá la importancia y trascendentalidad del conocimiento, la importancia del "darse cuenta "que implica " un pensar " ( y un pensar – se ) y " un hacer ".

Ver la importancia de estar informados , de saber y conocer los indicios , de cuestionarlos , de ... preguntar.

Se planteará la correlación con la noción de tiempo , que no determina el mejoramiento de la calidad de vida del hombre.

Analizar el comportamiento del hombre y de los seres vivos. Ver, entender " el respeto" por todas las formas de vida. Revalorización de la observación , mostrar la importancia del trabajo interdisciplinario. Ser capaces de entender " el todo " , es decir la coordinación de actividades en los diferentes procesos de aprendizaje , por ejemplo : la música , educación física , el trabajo con masa , la recreación , la actitudes cotidianas.

Es por ello que se comienza trabajando con los diferentes fenómenos de la naturaleza que se encuentran directamente relacionado con las vivencias del niño , los movimientos y las interacciones mecánicas entre los cuerpos , así como también las fuerzas de roce que existen entre los cuerpos. Mostrar que en cualquier acción los cuerpos interaccionan esto implica ayudar a la organización de las relaciones de peso con el cuerpo , el reconocimiento de la materia ( y de diferentes modelos físicos ) lo que determina abrir el campo de operaciones lógico – matemáticas futuras.

Las organizaciones de actividades se generarán a partir de expresiones denotativas y connotativas , lo que implica la construcción de categorías verbales , es decir la comunicación.

Así como el conocimiento social y del entorno permitirá la asimilación , la introyección y modificación de formas culturales como valores , normas , comportamiento , diferentes niveles de organización , formas de relacionamiento.

Se plantearán distintas formas de relacionamiento personal y social viendo y analizando las diferentes formas de organización y de comunicación , así como también las distintas necesidades individuales y colectivas.

Se trabajará la revalorización de las relaciones humanas, como el respeto, la cooperación, la aceptación de las individualidades y las relaciones colectivas. Se apuntará a que el niño pueda percibir / entender la organización de su entorno, la complejidad de la realidad, familiarizándose con el planteo a través de lo cotidiano, del respeto, no interponiéndose en el ( su ) espacio y tiempo.



Se problematizará sobre la noción de tiempo y la observación de los cambios del mundo que lo rodea través de prácticas pedagógicas preestablecidas , reconstruyendo el pasado personal , familiar , institucional de las comunidades por medio de documentos orales , testimonios , audiovisuales.

### AREA: Comunicación .-

### Contenidos:

- ¬ Expresión.
- ¬ Matemáticas .
- ¬ Tecnología.
- ¬ Familia Escuela.

# Fundamentación de porque trabajar el área :

La comunicación es entendida como un proceso que habilita el intercambio y la construcción de significados entre sujetos.

Según Gadner los seres humanos somos capaces de conocer el mundo de 7 modos diferentes: a través del lenguaje, del análisis lógico – matemático, de la representación espacial, de la música, del uso del cuerpo, de una comprensión de los demás idiomas, y de nosotros mismos.

Es así que se trabajará con las expresiones ( a través de diferentes enfoque didácticos ), dándole lugar a la reflexión con un enfoque holístico e integrador donde se armonice el pensamiento, las sensaciones y las impresiones.

El lenguaje como sistema de representaciones que se desarrolla y estructura por medio de un proceso interpersonal es un elemento clave en el proceso de comunicación . Por ello la necesidad de introducir el niño en la formación de la competencia comunicativa que se logrará a través de:

- la capacidad de producir textos coherentes y acordes a la conversación.
- Desarrollo de las habilidades lógico matemática, o capacidad de conocer objetos y materias; establecer relaciones cuantitativas, capaz de organizarse en el espacio tiempo.

Se apuntará a una comunicación integral que requiere de la interacción familia – institución , ya que permite dar una propuesta pedagógica de pertenencia y significación.

Esto se llevará a cabo proporcionando oportunidades de aprender actuando , construyendo " o haciendo ".

Se enfatizará en la importancia de las expresiones por el lenguaje sensibilizando al niño del valor del mismo , al igual que el uso de la lengua en el sentido de producir y comprender textos atendiendo a diferentes situaciones comunicativas.

Se trabajará con procesos lógicos – matemáticos en aquellas situaciones o problemas que estimulan a su resolución a través de la reflexión.

Se tendrá en cuenta la capacidad de razonar como construcción progresiva. Se apunta a la capacidad de actuar , de reflexionar sobre las propias acciones , adaptar las acciones a la realidad, prever las consecuencias de las mismas , codificarlas , operar con los resultados, ayudando a construir esquemas operativos de la inteligencia.



Se trabajará la función simbólica a través del lenguaje , del dibujo , de los juegos , etc. Se verbalizará las actividades , siendo éste un indiciador de la actividad mental , de la construcción del conocimiento , o sea de los diversos procesos de aprendizaje.

No se puede dejar de lado lo iconográfico, la alfabetización, lo audiovisual, lo tecnológico. Las imágenes y sonidos constituyen excelentes modos para el desarrollo de la creatividad en búsqueda de una escritura " original " para volver a " escribir " el mundo. Así el lenguaje audiovisual estará al servicio de la expresión en el juego lógico del denotar y el connotar, como verdadero andamiaje que facilitará el desarrollo del acto creativo.

Se llevará a cabo actividades programadas entre la familia y la institución ya que dicho trabajo favorece la relación docente – alumno , siendo un sistema abierto donde se intercambian dinámicamente recursos en torno a determinadas interacciones para resolver situaciones comunes. Esta estrategia atiende a la valoración de la necesidad donde se proponen metas alcanzables con recursos , potencialidades y creatividad de cada uno de los integrantes.

# Como se trabaja con Niños de 6 y 7 años (correspondiente a 1º año de Educación Primaria en Uruguay)

### A los objetivos anteriores se les agrega – en los generales - :

- Cuestionar los aspectos no problemáticos del mundo; del lenguaje que se utiliza para hablar.
- Se comienza a trabajar el desarrollo de la capacidad narrativa.

### A los objetivos específicos anteriores se les agrega:

- Desarrollo de las destrezas cognitivas : razonamiento
- Diálogo, y reflexión

### Fundamentación de cómo y porque trabajar en etapas y en talleres :

Ξs

necesario seguir ahondando en el trabajo de la etapa inicial del niño, por ello se sigue teniendo en cuenta el perfil del trabajo en preescolar. Pero también se comienza a trabajar con los diferentes fenómenos de la naturaleza que se encuentran directamente relacionado con las vivencias del niño , los movimientos y las interacciones mecánicas entre los cuerpos , el reconocimiento de la materia ( y de diferentes modelos físicos ) lo que determina abrir el campo de operaciones lógico – matemáticas futuras.

Las organizaciones de actividades se generarán a partir de expresiones denotativas y connotativas , lo que implica la construcción de categorías verbales , es decir la comunicación.

Así como el conocimiento social y del entorno permitirá la asimilación , la introyección y modificación de formas culturales como valores , normas , comportamiento , diferentes niveles de organización , formas de relacionamiento.



Se plantearán distintas formas de relacionamiento personal y social viendo y analizando las diferentes formas de organización y de comunicación , así como también las distintas necesidades individuales y colectivas.

Se trabajará la revalorización de las relaciones humanas , como el respeto , la cooperación, la aceptación de las individualidades y las relaciones colectivas. Se apuntará a que el niño pueda percibir / entender la organización de su entorno , la complejidad de la realidad , familiarizándose con el planteo a través de lo cotidiano , del respeto , no interponiéndose en el ( su ) espacio y tiempo. Se problematizará sobre la noción de tiempo y la observación de los cambios del mundo que lo rodea a través de prácticas pedagógicas preestablecidas , reconstruyendo el pasado personal , familiar , institucional de las comunidades por medio de documentos orales , testimonios , audiovisuales.

Como se trabaja con Niños de 7 y 8 años (correspondiente a 2º año de Educación Primaria en Uruguay)

## A los objetivos anteriores se les agrega – en los generales - :

- Cuestionar los aspectos no problemáticos del mundo.
- Cuestionar el lenguaje que se utiliza para hablar.
- Ayudar al desarrollo de la capacidad narrativa.

# A los objetivos específicos anteriores se les agrega entre otras:

- Promover la toma de conciencia en cuanto a la importancia del lenguaje; esto determina la estimulación del juicio crítico en el niño.
- Darles herramientas al niño para pensar lógicamente.
- Incentivar a través de la comunidad de indagación la comprensión y la aplicación de conocimientos gramaticales en una correcta comunicación.
- Desarrollar en él, el juicio critico, su capacidad reflexiva, y la actitud de discernimiento.
- Propiciar diferentes estrategias a través del trabajo en comunidad de indagación hacia el conocimiento de si mismo y del mundo que lo rodea a fin de que interprete y respete las relaciones existentes entre los elementos de la naturaleza.
- Se afianzarán éstos dos aspectos (respeto y diálogo) en la discusión, propiciando el "saber escuchar ", apuntando a un desarrollo coherente alejado de contradicciones, buscando razones justificadas (y no justificaciones) a cada enfoque.
- A partir del objetivo anterior, se buscará la reflexión.

# Fundamentación de cómo y porque trabajar en talleres :

Partimos de:

pensar y trabajar en el aula. Se apunta al aspecto etimológico del concepto Filosofía, es decir , a la reflexión que se vuelca sobre el saber, y el cuidadoso



camino de compartir la sabiduría; esto implica el cultivo del pensamiento creativo, critico y cuidadoso de los demás, lo que es posible , al trabajar en comunidad de indagación. El " amor a la sabiduría " involucra el deseo de saber, pero no meramente de conocer, una tendencia cultivada con esmero, no tender hacia un objeto que se construye permanentemente. Este "filos" ( amigo/amante) del saber, ese alguien que desea su objeto, ese deseo es una construcción que la propicia la filosofía. Esta se recrea en la historia de cada día de la comunidad de indagación. Lo que se propone con éste trabajo; es un cambio de actitud, un pasaje desde la pasividad de la aceptación, un pasaje desde la pasividad de la aceptación de lo dado, por una actitud activa y de compromiso, de cuestionamiento. De la actividad acrítica a una critica, de una actitud conservadora a una innovadora, de una mirada ingenua a una cuestionadora. El punto es "nutrirse" de "ojos críticos "; esto implica dirigir una mirada y oído hacia actividades que observan, experimentan y analizan tanto el universo como el individuo, tanto la sociedad como la Historia.La discusión filosófica es el objetivo, se debe discutir, más allá de lo obvio, tratando de dar buenas razones, comenzando así la discusión; esto impone al educando "obligaciones " morales e intelectuales; estas últimas son de diversa índole, por ejemplo: dar razones de lo que se dice, ser críticos con el propio pensamiento, esforzarse por aportar juicios creativos. Las "obligaciones morales " apuntan a : saber escuchar atentamente, tratar con respeto a los demás. Ante éste planteo no se deja de lado, que el niño de 7-8 años se caracteriza por no preocuparse por la prueba o justificación lógica, aunque ingresa a un periodo que se caracteriza por operaciones concretas en la resolución de problemas. Es por ello que se apuntará a la ejercitación motriz, a actividades que deriven a instancias donde el niño desarrolle el hablar, el hacer y el pensar, esto determina generar en él una actitud critica, incentivando el razonamiento, aprendiendo a ser autocríticos en relación a otro, lo que determinará la elaboración (por parte del niño) de pensamientos propios.

# Como se trabaja con Niños de 8 y 9 años (correspondiente a 3º año de Educación Primaria en Uruguay)

### A los objetivos anteriores se les agrega – en los generales, entre otros:

- le Contribuir en la mejora de la capacidad de razonar en el niño, perfeccionando las operaciones básicas del pensamiento a través de los aportes lógicos.
- Estimular la conciencia de los criterios que se manejan para pensar, de los supuestos que hay detrás de una opinión y sus consecuencias.
- Promover la capacidad de autocorrección.
- Desarrollar la sensibilidad al contexto en que se piensa.



Estimular el crecimiento personal, fortaleciendo la autoestima y los vínculos interpersonales.

### A los objetivos específicos anteriores se les agrega entre otras:

- Darles herramientas al niño para pensar lógicamente.
- Desarrollar en él, el juicio critico, su capacidad reflexiva, y la actitud de discernimiento.
- Propiciar diferentes estrategias a través del trabajo en comunidad de indagación hacia el conocimiento de si mismo y del mundo que lo rodea a fin de que interprete y respete las relaciones existentes entre los elementos de la naturaleza.
- Propiciar la capacidad de explorar y de asombrarse ante la naturaleza y sus fenómenos.
- Problematizar la experiencia en el accionar humano.
- Ver el papel del lenguaje en la problematización de la realidad.
- Promover la toma de conciencia en cuanto del lenguaje, esto implica estimular el juicio crítico.
- Darles herramientas para estimular la capacidad critica del niño.
- Se seguirán afianzando dos aspectos preponderantes en la discusión: el

respecto y el diálogo, apuntando no solo a un saber escuchar, sino a un desarrollo coherente en las exposiciones.

# Fundamentación de cómo y porque trabajar en talleres :

Partimos de:

pensar y trabajar en el aula. Se apunta a la reflexión que implica el cultivo del pensamiento creativo, critico y cuidadoso de los demás, lo que es posible, al trabajar en comunidad de indagación. Se sigue teniendo presente, un cambio de actitud, un pasaje desde la pasividad de la aceptación de lo dado, por una actitud activa y de compromiso, de cuestionamiento. Se pretende pasar de la actividad acrítica, a una critica, de una actitud conservadora a una innovadora, de una mirada ingenua a una cuestionadora. El punto es " nutrirse" de " ojos críticos ": esto implica dirigir una mirada y oído hacia actividades que observan. experimentan y analizan tanto el universo como el individuo, tanto la sociedad como la Historia. La discusión filosófica es el objetivo . Se debe discutir, más allá de lo obvio, tratando de dar buenas razones, comenzando; esto impone al educando "obligaciones " morales e intelectuales; estas últimas son de diversa índole, por ejemplo: dar razones de lo que se dice, ser críticos con el propio pensamiento, esforzarse por aportar juicios creativos. Las "obligaciones morales " apuntan a : saber escuchar atentamente, tratar con respeto a los demás. Se apunta a actividades que deriven en instancias donde el niño desarrolle el hablar, el hacer y el pensar, esto determina generar en él una actitud critica. incentivando el razonamiento, aprendiendo a ser autocríticos en relación a otro, lo que determinará la elaboración (por parte del niño) de pensamientos propios. Se trata de filosofar sobre lo real. Se trata de que al leer o al escribir puedan reflexionar, razonar. Se incita a la discusión, al intercambio de opiniones y posturas, lo que determina distintos procesos, que al



internalizarse operan un cambio por el cual se tornan más reflexivos y proclives a pensar por si mismos. Es así que se tiende a que la clase se convierta en un ámbito de investigación y de deliberación que solicita el pensamiento y ejercita las destrezas del diálogo y la discusión fundadas en razones, lo que implica desarrollar un pensamiento critico y creativo. Es así que la clase resulta como "una comunidad de investigación a través del diálogo".

Se impulsa a los estudiantes a generar procesos indagativos que puedan yuxtaponerse entre ellos, también se induce a que piensen sobre el mundo cuando el conocimiento sobre él, se les revela como ambiguo, equivoco y misterioso. Se espera que los educandos sean reflexivos y pensantes, y que vaya incrementando su capacidad de razonabilidad y de juicio. El foco del proceso educativo no es la adquisición de información, sino la indagación de información de las relaciones que existen en la materia que se investiga. Se apunta al alumno como persona, que incorpora un pensamiento complejo, donde la importancia de saber escuchar, la disposición para acordar, aceptar y respetar normas en el aula; determina la necesidad de saber educar en la incertidumbre.

Lo que prima es el valor del cuestionamiento y la interrogación (socrática) en el aula. Lo importante es promover la autonomía en los procesos de aprendizaje en los alumnos. Prima la valoración del intercambio de ideas; organizar y analizar (teniendo en cuenta el perfil lógico-matemático), al igual que describir e interpretar la información. Mostrar la relevancia de las relaciones entre los conocimientos, amén de los conocimientos propiamente dichos.

Se tiene presente las posibilidades de replantear y resolver problemas, lo que determina la búsqueda de resultados; al igual que el manejo de la intertextualidad a partir de imágenes, que dan lugar al diálogo. Se tiene presente la importancia de símbolos, y de signos como elementos de la comunicación; así como también ,la actitud frente a los resultados.

Esto determina la problematización sobre la valoración de los propios recursos para resolver situaciones problemáticas. Se utiliza el empleo de estrategias lingüísticas; así como también el control de la legitimidad del texto, o de lo que se comunica; esto implica una actitud favorable en la utilización de los propios recursos, lo que lleva a una reflexión critica sobre los resultados en los diferentes procesos o producciones. No se olvida la valoración semántica y sintáctica en la construcción del discursos, al igual que el enfoque y el efecto pragmático. Esto lleva a visualizar el rol, el papel y la valoración de la información y de estar informado; generando en el niño una actitud critica, reflexiva, pero también la posibilidad de problematizar la realidad a partir de la complejidad. Desde aquí ,ver el valor de la curiosidad en el proceso de adquisición de conocimientos, , valorar la necesidad de estar informados , valorar la apreciación critica, viendo la apertura en los modelos lingüísticos y comunicativos. Reconocer el valor de la lengua, entender la valoración de la identidad cultural; entender la diversidad, el respeto, la no marginación, o disgregación social o racial. Problematizar sobre la diversidad cultural, determina un análisis del proceso de endoculturación, aculturación e interculturalidad, esto lleva a repensar la Historia. El pensar la Historia plantea la posibilidad de problematizar sobre el cuidado y el sentido de la vida; donde



se reflexiona críticamente sobre la responsabilidad del Hombre en las transformaciones del ambiente.

### **Evaluación**

El objeto de la evaluación, en este proyecto, deja de centrarse exclusivamente en los resultados y se sitúa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del grupo como de cada uno de los alumnos. Por otro lado, el sujeto de la evaluación no solo se centra en el alumno, sino también en el equipo docente que interviene en el proceso.

Por último este proyecto difícilmente dé respuestas absolutas ya que la complejidad del hecho educativo impide dar respuestas definitivas o soluciones por más que halla tenido buen resultado en el contexto específico.

El reconocimiento, comprensión y utilización adecuado de los sistemas de representación de los diversos lenguajes visuales se hace evidente a través del dominio de los procedimientos de ejecución.

### **Bibliografía**

- Pensamiento complejo y Educación . Autor: M. Lipman Ed. De la Torre. Madrid. 1997.
- 🕨 La filosofía en el aula . Autor. M Lipman. Ed. De la Torre.1993 .
- Educación y Filosofía en el aula . Autor. J. Calvo. Ed. Piados. 1994.
- Trabajando en el aula . Autor: S.Accorinti. Ed. Manantial. 2000.
- Introducción a la Filosofía para Niños . Autor. S. Accorinti. Ed. Manantial. 1999.
- La otra Educación: Filosofía para Niños y comunidad de indagación . Autor: Ann Sharp. Ed. Manantial. 2000.
- Como pensamos. Autor. J. Dewey. Ed. Paidós. 1989.
- ▶Pedagogía del Oprimido . Autor. P. Freire. Ed. S.XXI. 1984.
- La Educación como práctica de la libertad. Autor. P. Freire. Ed. S. XXI.1973.

# MUND®S.

- Editorial Portada Mundos partidos
- Mundos Creados
- Mundos spirados
- Mundos exionados
- Mundos alogados
- STA No6 STA No5
- STA No4 ros Anteriores
- con nosotros eres proponer

ıra la revista? Código Ético



PRINCIPAL

# CONCEPCIÓN PÉREZ GARCÍA

- La Lechuza de Minerva. I Premio Espiral Edublogs. 3er Puesto Blogs de Profesores y Profesoras.
- FÉLIX DE CASTRO
  - Educación en Red: La Red Noria.
- FÉLIX GARCÍA MORIYÓN
  - Filosofía Para Niños: El Caso Español
  - Bibliografía Sobre "Filosofía Para Niños"
- GABRIEL ARNAIZ
  - La evolución de la práctica filosófica. en Grupo: desde la uniformidad metodológica hacia e pluralismo y la diversidad.

- GLORIA ARBONÉS
  - Máster Filosofía 3/18 (Filosofía para Niñas/os) ON LINE
- ITA SANS RESSELÓ
  - Oraculum
- Dr. ÓSCAR BLANCO GUTIÉRREZ
  - Irene de Puig, Josep Lluís Moya y Angélica Sátiro (2005). Reevaluar. La Evaluación Reflexiva en la Escuela.

Iñaki Andrés, Félix de Castro.





### I PREMIO ESPIRAL EDUBLOGS

### 3er. PUESTO BLOGS DE PROFESORES Y PROFESORAS:

### LA LECHUZA DE MINERVA

Concepción Perez García

http://blog.educastur.es/lechuzaminerva

www.filomatrix.com

Ante todo, quisiera agradecer a la organización de este premio y a la Asociación Espiral el reconocimiento a la labor docente que supone el premiar unos blogs educativos, entre ellos el que yo construyo con la colaboración de mis alumnos.

Ellos y ellas son el motivo por el que me aventuré a crear una continuación de mi primer Edublog, que se llamaba Minervagigia, el cual mantuve durante un par de años. Fueron tiempos de luces y sombras, ya que aprobé la oposición sin plaza, y para colmo no me daban trabajo como interina. Por este motivo tuve que desarrollar mi labor docente en diversas academias de Oviedo, formando a adultos que se presentaban a las pruebas de Filosofía para acceder a la Universidad.

Por aquellas fechas entré a formar parte de FiloTIC, una red de profesorado de filosofía interesado en las TIC, que está a cargo del profesor Rafael Robles. Esos fueron mis primeros pasos en la blogosfera, pues empecé a comunicarme con otros profesores y profesoras vinculados con la filosofía y la coeducación. Sin embargo, llegó un momento en el que di por concluida la etapa del primer blog, pues ya había cumplido la función para la que lo había diseñado.

No obstante, este curso escolar fui llamada para cubrir una vacante en el IES Ramón Menéndez Pidal de Avilés, cuya titular se iba a Madrid en Comisión de Servicios. Tras dos años de espera, por fin tenía una oportunidad de desarrollar mis planteamientos didácticos, abrir nuevos caminos, crear materiales, incluso



poner en práctica algunos proyectos que ya me habían dado buen resultado anteriormente, como la experiencia trabajando las películas de la trilogía *Matrix*.

Al principio no pensé en volver a crear un blog docente, ya que la prudencia me hizo esperar a ver con qué tipo de alumnado me iba a ver las caras. Pero, según fueron transcurriendo las primeras semanas, vi muy clara la necesidad de hacer un nuevo blog, especialmente para la asignatura de Ciencia, Tecnología y Sociedad, en la que los alumnos debían resolver una webquest semanal, cuyos enlaces eran difíciles de teclear.

En un primer momento, experimenté con Blogger, abriendo un blog con idéntico nombre al primero: Minervagigia. Durante las Navidades trabajé en mejorar la plantilla para optimizar el diseño, aunque en enero surgió una novedad que me hizo variar todos los planes. La Consejería de Educación del Principado de Asturias nos ofreció, a todos los docentes, la posibilidad de crear cuantos blog deseáramos, en el servidor de Educastur. Teniendo ya cierto conocimiento de la Blogosfera, y sabiendo lo interesante que es formar parte de una red de compañeros, valoré pros y contras, llegando a la conclusión de que era más lo que ganaba que lo que perdía si me mudaba de sitio, por lo que creé, en fase experimental el blog *La lechuza de Minerva*, cuyo nombre hace alusión a una célebre cita de Hegel.

Desde ese momento, el blog se convirtió en el centro de mi quehacer como docente, pues con él pretendía completar los conocimientos tratados en las clases, así como establecer mejores cauces de comunicación con el alumnado. Ciertamente, al principio fue difícil hacerles entender lo que es un Edublog, pues pensaban que se trataba de un blog personal de los que ellos "firman" a sus amigos. No es de extrañar que no comprendiesen que el blog formaba parte de la asignatura, pues no tenían experiencias anteriores de este tipo. Tampoco estaba yo a tiempo de incluirlo como requisito en la programación, por lo que decidí no forzar demasiado la situación, sino dejar que ellos mismos fueran conociendo las posibilidades que esta herramienta les podía brindar. Debido a este factor de voluntariedad, algunos alumnos han participado



asiduamente en *La lechuza de Minerva*, mientras otros no han publicado ningún comentario. Sin embargo, cada vez han sido más los que se han animado a usar el blog para avanzar en su aprendizaje.

Curiosamente, el primer blog que la Consejería de Educación de Asturias recomendó, entre los que se crearon las primeras semanas, fue el nuestro, lo que me hizo sorprenderme, al tiempo que me daba ánimos para continuar en esta aventura quijotesca, que es el ser Blogfesora.

A continuación expondré las características de *La lechuza de Minerva*. El diseño parte de una plantilla de Wordpress de entre las que ofrece Educastur Blog. Admite algunas variaciones, como son la foto del encabezado o los colores del menú y de algún botón. Con el objetivo de darle un aire cálido y acogedor, escogí la obra *Palas Atenea* de Gustav Klimt para el encabezado, así como tonos rojos y anaranjados para los detalles.

Pensando en ofrecer un área de trabajo que se pudiera contemplar de forma global, decidí no insertar demasiados elementos, sino al contrario, englobar los artículos en tan sólo cinco temas (Ética, Coeducación, CTS, Filosofía y General), escogiendo unos pocos enlaces y habilitando cuatro páginas para insertar contenidos que pudieran ser de utilidad para los navegantes.

La primera de las páginas es "Acerca del Blog", en ella explico por qué se llama así, ya que los alumnos me lo preguntaban constantemente. La segunda se llama "Cita", incluye algunos datos profesionales con el objetivo de aclarar quién está detrás del blog, acreditando que lo que se publica en él se hace con los conocimientos suficientes, así como con la seriedad propia de alguien que se ha especializado en un campo, en este caso la Filosofía. La tercera página se llama "Presentaciones", e incluye todas las presentaciones en Power Point subidas a Slideshare que hice este curso para la asignatura Historia de la Filosofía. Con ellas, el alumnado puede repasar a los autores de un vistazo. Por último, la cuarta página se llama "Filomatrix". En ella relato el proyecto que



realicé con las películas *Matrix* para explicar filosofía, así como la obtención del Premio Aula al mejor libro educativo el año pasado, por una obra que trataba estas cuestiones.

En cuanto a los recursos utilizados en el blog, son variados. Por un lado, las ya citadas presentaciones de Filosofía, pero también videos de películas, canciones interesantes, enlaces para consultar, noticias de actualidad, cuestionarios y galerías fotográficas. Todos ellos son presentados en los artículos, tratando de relacionar los contenidos de las asignaturas con la vida cotidiana, al tiempo que se pretende provocar al alumnado para que comente sus propias impresiones sobre el tema propuesto.

Una vez que he explicado el origen del blog y sus características, terminaré comentando el recibimiento que ha tenido en la Blogosfera. La verdad es que desde sus inicios empecé a recibir mensajes de profesores de filosofía de diferentes zonas geográficas, que me hacían llegar sus buenas impresiones sobre los temas propuestos en el blog o plantaban alguna duda técnica, ya que se estaban iniciando en las TIC. Asimismo, otros profesores y profesoras de Educastur Blog se pusieron en contacto conmigo, de manera que se fue creando intuitivamente una red de Blogfesores asturianos que nos leemos unos a otros, permaneciendo en contacto e intercambiando experiencias.

Por otro lado, el alumnado activo que participa en el blog también ha acogido con buen ánimo todo lo que se comunica en él, especialmente los resultados encriptados de los exámenes, que he publicado algunos fines de semana para que no tuviesen que esperar al lunes. En realidad, me consta que muchos de los alumnos visitan el blog, aunque les da vergüenza escribir, como si al hacerlo se estuvieran pasando al otro bando, al bando de los profesores. Aunque es una actitud inadecuada, les entiendo, ya que nunca antes habían tenido un Edublog a su disposición.



Para concluir, el broche de oro de este curso escolar ha sido este Premio Espiral Edublog, al que me presenté con la ilusión de participar, ya que me gusta colaborar en todas las iniciativas que tratan de difundir el uso de las TIC en la educación. Mi sorpresa fue enorme cuando me comunicaron que era finalista. A partir de ese momento estuve pendiente de los resultados, ya que, ¿por qué no?, a lo mejor había suerte... La hubo: el tercer puesto en la categoría de Blogs de profesores y profesoras.

Desde luego, si alguien puede juzgar el trabajo de un profesor, es otro grupo de profesores. Que los profesionales del gremio miren con buenos ojos un proyecto como este, en el que se invierte tanto tiempo de forma casi diaria, es un acicate para continuar trabajando con esta herramienta tan sumamente creativa. Porque, no debemos olvidarlo, somos creadores, pequeños demiurgos que formateamos nuestros mini-mundos virtuales, dándoles el cuidado necesario para que crezcan rectos, alimentándolos con contenidos frescos, insuflándoles vida, dinamismo y grandes dosis de ilusión. Nuestros Edublogs son lugares criados con mimo, al servicio de la comunidad educativa. No obstante, permanecen también abiertos para el público avisado que tenga a bien visitarnos. Me despido agradeciendo una vez más el trofeo, lo guardaré con cariño.



## **EDUCACIÓN EN RED: LA RED NORIA**

#### Félix de Castro

# formador del Proyecto Noria (www.proyectonoria.crearmundos.net)

El proyecto Noria es un proyecto educativo destinado a niños de 3 a 11 años que representa una nueva forma educativa de desarrollar el pensamiento creativo y las actitudes y valores éticos. La Noria (o rueda de Chicago) es esa atracción circular de los parques de atracciones que tanto divierte a los niños. Como imagen es la representación del proyecto porque en él tiene un papel decisivo el círculo ya que el objetivo es incentivar el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo pero en compañía de los demás en situaciones de diálogo. A partir de cuentos, juegos y actividades con arte para los diferentes momentos educativos, se propone el desarrollo del pensamiento y las actitudes de los niños teniendo el diálogo como medio y las habilidades de pensamiento como eje.

La propuesta parte de las experiencias en educación infantil y primaria de Irene de Puig y Angélica Sátiro, herederas de las propuesta educativa *Philosophy for children* de Mathew Lipman. Es una propuesta innovadora porque plantea el acto educativo como un proceso que se desarrolla en red con los demás participantes a través del diálogo reflexivo guiado por el maestro.

Consecuente con este planteamiento y para apoyar a los maestros y escuelas que deciden implementar el proyecto, y a los diferentes formadores de estos maestros, nació la Red Noria. Se trata de una red virtual que, a través de la página web del proyecto se propone establecer lazos donde los participantes colaboran entre sí en actividades de soporte a la formación, investigación y difusión, formando una comunidad virtual, que es presencial en encuentros regulares a lo largo del año.

Aunque el Proyecto Noria empezó a ser diseñado e investigado a finales de los años 90, fue en el año 2000 cuando apareció el primero programa con sus libros publicados. Del año 2000 al año 2006 hubo un proceso de profundización, aplicación e investigación continua, además de la publicación de varios de los libros de los programas del proyecto. Durante esos años las autoras se encargaran personalmente de realizar todas las actividades de formación y capacitación de educadores. El inicio de la RED NORIA ocurre en la primera semana de julio de 2006 en la ciudad de Barcelona mientras se imparte el primer curso de formación de formadores compuesto por personas invitadas de varios lugares de España y centroamérica para esta finalidad. A partir de aquí se divulga no sólo entre los formadores sino entre los maestros que adoptan el proyecto y todo aquel interesado en él. Además de los encuentros virtuales y de la formación continua que los integrantes de la RED se proponen cumplir, se viene realizando un encuentro anual para intercambio de experiencias. En la ultima semana de junio de 2007 este encuentro se celebró en la ciudad de Madrid.



En la red se difunden continuamente desde experiencias de aula (en la blog de Juanita, el personaje principal de los libros para los niños), experiencias de formación de maestros o reflexiones teóricas sobre las prácticas (en la blog del educador), y formación on line (a través de la plataforma educativa FORMARMUNDOS). Los miembros de la red (maestros, formadores o simpatizantes) intercambian reflexiones, experiencias, dudas, preocupaciones e ilusiones a través de la red, formando una verdadera comunidad virtual que comparte una forma de entender la educación. Los interesados pueden consultar la página web http://www.proyectonoria.crearmundos.net/



# FILOSOFIA PARA NIÑOS: EL CASO ESPAÑOL

# Félix García Moriyón

Iniciador de filosofía para niños en España http://www.filosofiaparaninos.org/

Cuando escribo estas líneas se cumplen ya más de 20 años de la presencia del programa de Filosofía para Niños en España y es mucho lo que se puede contar acerca de este largo período de tiempo en el que no ha faltado en absoluto el trabajo y durante el que hemos hecho muchas cosas entre muchas personas. Quizá sea un buen momento para realizar un cierto balance de lo realizado, valorando la actual situación y jugando un poco a futurólogos con capacidad de predecir lo que nos depara el porvenir. Como ocurre en todos los relatos, o en casi todos, es mejor empezar por el principio.

# **ÉRASE UNA VEZ**

España estaba ilusionada en aquellos años con su recién recuperada democracia, tras la larga noche de la dictadura franquista. Había ganas de hacer cosas nuevas y distintas, ganas que se habían manifestado ya en los últimos años del régimen anterior, pero que entonces no había podido florecer. La educación era posiblemente uno de los campos en los que el deseo de cambio e innovación era más profundo y los movimientos de renovación pedagógica habían sido uno de los espacios en los que la gente se había agrupado para desarrollar alternativas capaces de superar lo anterior y avanzar hacia una sociedad más democrática. La educación se planteaba en esos contextos como uno de los motores del cambio social en un sentido progresista.

No es de extrañar que muerto el dictador se dieran al poco tiempo los primeros pasos para cambiar el sistema educativo. La llegada al poder en 1983 del Partido Socialista Obrero Español constituyó un estímulo añadido, dado que ese partido se presentaba como abanderado de una antigua tradición educativa que se remontaba a sus orígenes y que había dado algunos frutos sugerentes

durante la convulsa etapa de la II República. Fiel a esa tradición, el partido gobernante se embarcó en un ambicioso proceso de reforma, con un fuerte componente de compromiso social por la igualdad y la promoción de los sectores tradicionalmente desfavorecidos. Para fundamentar pedagógicamente la reforma educativa auspiciada por los socialistas, recurrieron a las corrientes más avanzadas en psicología y sociología de la educación. De forma especial, el cognitivismo y el aprendizaje constructivista y significativo se convirtieron en la piedra de toque de cualquier propuesta innovadora y los nombres de Ausubel, Novak y Vygotsky comenzaron a formar parte del vocabulario habitual de los educadores.

En esas estábamos los profesores, que además veíamos como los centros educativos se llenaban de alumnos, más que nunca antes en la historia de España, sin especiales selecciones previas. Al profesorado de filosofía le tocó en suerte impartir una nueva asignatura, la Ética, en principio como alternativa a la religión confesional, y más adelante como asignatura específica. Urgidos por las necesidades de renovación que planteaba la reforma y las que dimanaban del mismo cambio sociológico de la población estudiantil, más numerosa y con nuevas expectativas, todos sentíamos la necesidad de emprender una especie de conversión educativa para estar, como diría Machado, a la altura de las circunstancias. Desde luego que había un sector que ofrecía cierta resistencia al cambio, pretendiendo mantener lo que siempre se había hecho con ligeros retoques, pero era mayoritario el sector que quería introducir mejoras para adaptarse a las nuevas exigencias.

Una parte de este último sector fundamos una sociedad de profesores de filosofía de instituto, la SEPFI. Y desde esa plataforma iniciamos algunas actividades interesantes, incluyendo una publicación que con el tiempo se convertiría en una revista valiosa, Paideia, todavía en activo. Quizá lo más importante que hicimos entonces fue celebra un congreso al que acudieron más de 300 profesores de filosofía de todo el país, con muchas y muy interesantes propuestas de trabajo en las que se ofrecían nuevos modelos de enseñanza de la filosofía. A ese congreso invitamos a Matthew Lipman de quien habíamos tenido noticia gracias a una revista a la que nos habíamos

suscrito como sociedad. Y su presencia en el congreso, donde impartió un seminario ayudado por Eugenio Echeverría, fue un revulsivo para algunas personas.

En el breve taller que dirigió, algunas personas vimos una nueva posibilidad. No se trataba solamente de que presentara la oferta de hacer filosofía con niños menores de 13 años. Eso desde luego era importante porque suponía una total ruptura con lo que había sido una consolidada tradición en España y en países próximos como Portugal, Italia o Francia en los que la filosofía siempre había estado en el bachillerato con un sólido prestigio. Pero también era importante el hecho de que nos mostrara una manera distinta de enseñar filosofía. De algún modo nos recordó que no sólo importaba qué enseñábamos, sino más todavía cómo lo enseñábamos, haciendo ver que los medios didácticos empleados debían ser coherentes con los fines que, teóricamente, le atribuíamos a la filosofía. Para quienes veíamos en esta una excelente oportunidad ofrecida a nuestros alumnos para desarrollar un pensamiento crítico, acorde con la apelación kantiana al atreverse a pensar por sí mismos, el programa de filosofía para niños suponía un auténtico modelo bien elaborado, con cantidad de materiales listos para ser utilizados en el aula.

### **DICHO Y HECHO**

Visto lo visto en aquel congreso, algunas personas decidimos que merecía la pena probar. Y lo hicimos. Por un lado constituimos un incipiente grupo de trabajo que empezó a probar el programa en sus clases con una cierta coordinación en toda España. Por otra parte, se formó otro grupo en Cataluña, decidido a hacer lo mismo, pero en catalán; desde entonces han llevado una existencia separada del resto del país, aunque manteniendo buenas relaciones con todos. Tras esas pruebas iniciales, personalmente conseguí una beca para pasar un año en Montclair, adquiriendo una sólida formación en el programa. A la vuelta de aquella estancia, impartí un primer curso de formación dirigido a profesores de filosofía de bachillerato, organizado por la SEPFI. Fue allí donde se constituyó definitivamente un grupo estable decidido a formarse en el programa y a difundir esa forma claramente diferenciada de practicar la filosofía en el aula.

El hecho de que estuviéramos en un proceso de reforma educativa como el que mencionaba en el apartado anterior, facilitó mucho la tarea. En primer lugar porque había una sintonía de fondo entre el enfoque pedagógico de Filosofía para Niños y el que animaba a los coordinadores ministeriales de la reforma. En segundo lugar porque habían decidido organizar una potente red de centros de formación del profesorado para facilitar que se pudiera alcanzar esa renovación en los planteamientos docentes que exigía el nuevo enfoque educativo. Gracias a esa sintonía, encontramos apoyos cuando fuimos en busca de financiación para la organización de cursos de formación; al mismo tiempo, la red de centros de formación favorecía más todavía la exigencia, tan presente en el programa de Filosofía para Niños, de proporcionar al profesorado la formación necesaria para poder practicar la filosofía en el aula con niños y adolescentes.

Nuestra tarea se centró en atender todos los frentes necesarios. En primer lugar, una traducción, sin adaptaciones, de las novelas y los manuales. A continuación pasamos a organizar un sistema completo de formación del profesorado, partiendo del modelo que había sido diseñado por el IAPC en Montclair, que tan buenos resultados daba. Podemos decir que esos dos fueron los pilares básicos de nuestra actividad, pero estuvieron desde el primer momento acompañados por otras actividades igualmente importantes. Desde el primer momento constituimos un grupo organizado, primero dentro de la SEPFI, posteriormente como centro independiente, el Centro de filosofía para Niños, cuya principal misión consistía precisamente en mantener unidos, formando una comunidad de investigación, a todas las personas que nos íbamos implicando en el proceso. Procuramos también realizar un trabajo de investigación teórica, lo que dio pie a la publicación de una revista, Aprender a Pensar, en la que fueron apareciendo trabajos sugerentes que indagaban en los fundamentos teóricos del programa y en sus implicaciones prácticas. A la investigación teórica siguió, como no podía ser menos, una investigación sobre la aplicación del programa, intentando averiguar qué resultados se obtenían y en qué medida influía en el desarrollo de los estudiantes. Por último, fuimos coherentes con lo que el programa planteaba y asignamos a nuestro trabajo el mismo objetivo de poner en práctica un pensamiento crítico y creativo, es decir,

fuimos elaborando materiales propios que nos permitían ir más allá de lo fijado inicialmente por el currículo de Lipman y sus colaboradores.

En un primer momento hubo que vencer algunas resistencias. El programa era novedoso y chocaba a una sólida comunidad de profesores de filosofía de instituto, un colectivo en el que había gente con sólida formación y muchos de ellos incluso con el doctorado en filosofía. Para bastantes ellos. insistir más en enseñar a filosofar que en enseñar filosofía suponía una degradación de la propia filosofía. Por otra parte, el profesorado de primaria, acostumbrado igualmente a una determinada imagen de la filosofía, no se sentía atraído por la posibilidad de hacer filosofía en el aula con sus alumnos. Un agravante añadido es que los filósofos de este país seguían anclados en una visión algo despectiva de la filosofía de Estados Unidos, y el pragmatismo no dejaba de ser para ellos una filosofía de segundo orden, dando continuidad a la negativa visión que en su momento manifestara Ortega y Gasset. Por último, el programa venía de Estados Unidos y eso era un demérito para muchos profesores progresistas, pues el gobierno de ese país había apoyado mucho a la dictadura de Franco. Lo malo es que era ese profesorado progresista el que mejor podía sintonizar con lo que el programa de Filosofía para Niños planteaba. Es por eso mismo por lo que con frecuencia insistíamos en la proximidad entre los planteamientos de Lipman y los de Freire, pues este último era un autor muy conocido y respetado en España.

Por otra parte, por avatares del destino, el programa se extendió en un primer momento entre el profesorado de secundaria y bachillerato, donde ya se enseñaba filosofía y ética. La entrada en primaria e infantil fue menor al principio, por una doble razón; su profesorado no acababa de captar el interés de la oferta y las personas que nos dedicábamos a la formación del profesorado procedíamos en su casi totalidad de la educación secundaria y el bachillerato, por lo que nuestra familiaridad con los problemas específicos de hacer filosofía con niños era menor. Las novelas de Harry, Lisa y Mark pronto estuvieron traducidas al castellano, gracias a la inestimable ayuda de un editor (José María de la Torre) que quiso arriesgar, aunque luego le salió bien la apuesta. Enseguida publicamos Pixie, y poco a poco fuimos publicando las

demás, destinados a cursos inferiores. Eso sí, la Universidad prestó una atención desigual a lo que hacíamos. Recibimos algún apoyo de las escuelas de formación del profesorado, y en algunas de ellas Filosofía para Niños pasó a ser una asignatura ofertada al alumnado. Algo nos atendieron también las facultades de psicología. Nada o muy, muy, poco, nos atendieron las facultades de filosofía.

# HASTA AQUÍ HEMOS LLEGADO

¿Qué podemos decir veinte años después? Sin lugar a dudas, que el balance es positivo, y basta con que repasemos lo logrado atendiendo a lo mencionado anteriormente.

En estos momentos está traducido al español al currículo completo de Lipman a excepción de Suki, que sigue esperando su momento. El esfuerzo ha sido enorme, tanto en la traducción como en la edición. Pero además se han elaborado ya bastantes materiales nuevos: una colección escolar en la editorial Siruela; una novela y su correspondiente manual para niños de primaria; una serie de novelas para al asignatura de ética de secundaria; un material para enseñar historia de la filosofía en el último curso de bachillerato. Además, el IREF, el centro catalán de filosofía para niños, ha elaborado diversos materiales. El más completo es el que ha elaborado con el nombre de proyecto Noria. Se trata de un buen currículo completo para infantil y primaria, con sus narraciones y manuales para el profesorado.

Todos estos materiales nuevos, por otra parte, tienen la enorme ventaja de haber sido elaborado por nosotros mismos, muchos más atentos al contexto cultural en el que se mueven nuestros niños y adolescentes. Por eso muestran una mejor adaptación a los rasgos culturales del país y permite además explorar nuevas vías que van más allá de lo inicialmente previsto por los fundadores del programa.

Y más cosas, como puede ser alguna novela, material audiovisual, relatos cortos... Y otros materiales que están en sintonía con Filosofía para Niños, pero con planteamientos diferenciados, como es el caso de los cuentos de Oscar Brenifier, las narraciones de Robert Fisher o la colección llamada Piruletas de Filosofía. El profesorado dispone así de un importante material que

puede utilizar para aplicar la filosofía en el aula en todas las edades. A eso habría que añadir la aparición de numerosas obras de divulgación filosófica que han aparecido en la última década. Atienden una demanda creciente de reflexión filosófica y, lo que es más importante, procurar transmitir los grandes problemas de la filosofía en un lenguaje exotérico, esto es, un lenguaje asequible al público general, al que se invita a reflexionar desde las tradicionales preguntas filosóficas sobre el bien, la verdad, la belleza y el sentido de la vida.

El Centro de Filosofía para Niños mantiene un buen nivel de actividad, a pesar de que hemos tenido un período en el que hemos pasado por algunas dificultades. Desde luego no funcionamos por igual en todas partes; existe una actividad notable en Asturias, Galicia, Valencia y Madrid, siendo algo menor en otras partes de España (una vez más exceptuamos a Cataluña que sigue su propia dinámica). Organizamos cursos de formación con regularidad y encuentros anuales en los que podemos intercambiar experiencias y proseguir la discusión filosófica acerca de cuestiones relevantes para la educación en general y para la enseñanza de la filosofía en particular. El último encuentro nacional celebrado en El Escorial el pasado mes de marzo ha sido un gran éxito tanto en términos cuantitativos (asistentes y ponencias) como cualitativos (calidad el ambiente y de los trabajos presentados). Además hay un curso anual de referencia que se celebra en el mes de Julio en la Universidad Autónoma de Madrid con la que mantenemos un convenio de colaboración. Es un curso muy similar en todos los sentidos al que celebran en Mendhan en Agosto el equipo del IAPC.

La actividad del IREF es también muy grande, con especial dedicación a la elaboración de materiales y a la formación del profesorado. Ha ampliado los horizontes del trabajo la propuesta realizada por Angélica Sátiro, bajo el título genérico de CrearMundos. Junto con el programa Noria, ya mencionado, parte de las raíces comunes con todas las propuestas en torno a filosofía para niños, prestando una especial atención a la creatividad. Intenta, además, consolidar igualmente una red de formación que garantice una aplicación creativa de la propuesta pedagógica de Filosofía para Niños. Queda claro con todo lo dicho

que ese nombre, Filosofía para Niños, no alude ya solamente al programa original desarrollado por Matthew Lipman y sus colaboradores, con sede en la Universidad estatal de Montclair, sino a una amplia corriente en la que hay una gran diversidad sin perder un profundo aire de familia.

Por otra parte mantenemos una relación fluida con las organizaciones internacionales para de ese modo proseguir a una escala global el intercambio de experiencias y reforzar nuestra dedicación al la actividad filosófica en las aulas. Somos miembros del IPCIC y también de Sophia, la organización europea de Centros de Filosofia para Niños y personas individuales que comparten el proyecto u otro similar. En ese marco colaboramos en algunos proyectos específicos que cuentan con sólido apoyo de instituciones europeas. Abriendo una nueva línea de trabajo, vamos a ampliar nuestra colaboración con los movimientos de renovación pedagógica de España, partiendo del supuesto que a todos nos anima el mismo objetivo de conseguir una transformación radical de las escuelas que contribuya a la transformación de la sociedad avanzando hacia una sociedad que se más democrática.

Es cierto que parece que se observa un cierto desánimo entre el profesorado de secundaria, cansado ya de reformas que no han ayudado a mejorar la calidad de la enseñanza y enfrentado a dificultades no previstas, derivadas en general de la presencia de numerosos adolescentes que no tienen una buena relación con al escuela y que no están dispuestos a asumir el esfuerzo que esta exige. Los profesores, algo quemados, parecen optar por una cierta quietud quejumbrosa en lugar de redoblar los esfuerzos para mejorar su propia didáctica, intentando adaptarse a un nuevo alumnado. Este 6 de abril se aprobaba la tercera o cuarta reforma educativa, pero ya con expectativas mucho menos optimistas que las que hubo en la gestación de la reforma primera de los socialistas. Por el contrario, el interés del profesorado de primaria e infantil está en aumento, lo que exige que insistamos en esa línea de trabajo en nuestros cursos y en todo el trabajo que realizamos. No obstante, me parece incuestionable que el sistema educativo español está pasando un mal momento, del que son responsables todos los sectores que algo tienen que ver con la educación: familias, escuela, autoridades educativas administrativas y los propios alumnos. La actividad que mantenemos desde el Centro de Filosofía para Niños, en sus diferentes sedes, desde el IREF y desde el ámbito de Crear mundos es una apuesta optimista que es bien recibida por un apreciable sector del profesorado.

La evaluación del programa se ha realizado con solidez y hay datos que avalan que la práctica de la filosofía es beneficiosa para los estudiantes y también para sus profesores. Parece que hay mejoras cognitivas y también en las actitudes de cooperación entre las personas. Además hemos podido sacar adelante dos importantes obras teóricas en las que se profundiza en modelos de evaluación. Son dos propuestas bien diferentes, pero al mismo tiempo compatibles, y merecen la atención del profesorado y del alumnado. La que propone el grupo coordinado por mi mismo se atiene mas a los modelos estándar de investigación educativa; la que propone Angélica Sátiro (evaluación figuroanalógica) y personas próximas es más útil para la dinámica en el aula, en la medida en que logra una implicaron del alumnado en su propia evaluación. Seguimos empeñados en esta exigencia de revisar lo que hacemos y los resultados que obtenemos, no tanto para poder apoyar en datos el programa a cuando intentamos ofrecérselo algún colegio o instituto, cuanto para ser coherente con la importancia que el propio programa concede a esta actividad evaluadora de nuestra práctica docente, recurriendo a metodologías de evaluación diversas y contando siempre con la implicación del propio alumnado en la tarea de evaluar lo que están haciendo en el aula.

Como no podía ser menos, nos movemos en un área de contraluces. O lo que es lo mismo, estamos presentes en muchas actividades y en muchos sitios, que van desde las escuelas y facultades de formación del profesorado hasta los centros de educación infantil. Hay sugerentes experiencias con niños conflictivos, algunos fuera del sistema educativo, y las hay también con presos y con personas que padecen algún trastorno de personalidad o mental. Lo bueno de todo ello es saber que el futuro podrá ser en parte como queremos que sea. Y nosotros algo habremos apartado en esas cuestiones.



# **BIBLIOGRAFÍA SOBRE "FILOSOFÍA PARA NIÑOS"**

Organizada por Félix García Moriyón

– Centro de Filosofía para Niños – Madrid – España http://www.filosofiaparaninos.org/

### 1. MATERIALES DEL PROPIO PROGRAMA.

### 1.1. Libros para el alumno (novelas filosóficas):

## a) Currículum del IAPC. Infantil a Bachillerato (4-18 años)

SHARP, ANN (2006): *Hospital de muñecas* Madrid, Ediciones De la Torre LIPMAN, Matthew (2000): *Elfie*. Madrid: Ed. De la Torre

- (1992): Kio y Guss. Madrid: Ed. De la Torre
- (1989): Pixie, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (2004) Nous. Madrid, Ediciones De la Torre
- (1988): *El descubrimiento de Harry*, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (1988): Lisa, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (2000): Suki. Buenos aires: Manantial
- (1989): *Mark*, Madrid, Ediciones De la Torre.
- (1992): Félix y Sofía. Madrid: Ed. De la Torre.
- (2004): Natasha: aprender a pensar con Vygotsky: una teoría narrada en clave de ficción. Barcelona: Gedisa (Para el profesorado)

# b) Currículo Proyecto Noria Infantil y primaria (4-11 años)

SATIRO, ANGELICA (2004): La mariquita Juanita. Barcelona, Octaedro

PUIG, IRENE Y ANGÉLICA SATIRO (2000): Jugar a pensar con cuentos. Barcelona: Octaedro/Eumo

PUIG, I. y GÓMEZ, M. (2003): Pébili. Barcelona: Octaedro/Eumo

- SATIRO, ANGELICA (2006) *Juanita. Los cuentos y las leyendas*. Barcelona, Octaedro
- —— (2006) Juanita y los mitos. Educación Primaria. Barcelona: Octaedro

# c) Currículo La aventura de pensar juntos. Secundaria y Bachillerato (12-18 años)

- AJA, M. Y OTROS (2003): *IES nº 8. Bajo sospecha*. Aranjuez, Doce Calles (4° ESO)
- (2005): I.E.S. nº 8. Las reglas del juego. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)
- (2005): *I.E.S. nº 8. Expertos y ciudadanos*. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)
- (2005): I.E.S. nº 8. Desengaño. Aranjuez, Doce Calles (Bachillerato)



# d) Piruletas de Filosofía. Primaria y Secundaria Obligatoria

BRIGITTE LABBÉ Y DE MICHEL PUECH

- Desde el año 2001 han publicado breves ensayos dirigidos a público infantil. Lleva publicados los siguientes títulos, en español por la editorial SM:
- El trabajo y el dinero; Los chicos y las chicas; La guerra y la paz; El bien y el mal; La vida y la muerte; Aprovechar el tiempo, perder el tiempo; De verdad y de mentira; La justicia y la injusticia; La naturaleza y la contaminación; La violencia y la no violencia; Los pequeños y los mayores; La belleza y la fealdad;
- En catalán están publicados todos esos títulos y algunos más, por la editorial Cruilla, de Barcelona. Los títulos que por el momento están sólo en catalán son:
- Déu i els déus; Allò que sabem i allò que no sabem; La felicitat i la tristeza; L'orgull i la vergonya; Riure o plorar; Ser i aparentar; La meva llibertat i la dels altres; Bonic o lleig; El coratge i la por; Manar i creure; L'èxit i le fracàs; El respecte i el menyspreu; L'amor i l'amistat

## e) Materiales de Oscar Brenifier

Oscar Brenifier ha publicado en español y catalán, con la editorial Edebé una serie de libros pensados para primaria, en los que, recurriendo a las preguntas socráticas provoca la reflexión filosófica de los niños. Los títulos publicados, con bellas ilustraciones, son:

¿Qué son los sentimientos?; ¿Qué es la vida?; ¿Qué es el bien y el mal?

### f) Otros materiales

- ALHBERG, J. y A. (1994): *El cartero simpático*. Barcelona: Destino. (infantil y primaria)
- FISHER, ROBERT (2004): Juegos para pensar. Barcelona: Ediciones Obelisco
- (2007) Valores para pensar. Barcelona: Ediciones Obelisco
- (2007) Cuentos para pensar. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1994): Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente. Madrid: Ed. de la Torre. (Bachillerato y Universidad)
- HEESEN, BERRIE (2004): Pequeños, pero valientes. Filosofía para niños Barcelona: Grao
- PALMERO, MARÍA (1997): *Pepa y Felisa*. Valencia: Tilde (Primaria)
- SÁNCHEZ ALCÓN, JOSÉ MARÍA: *El radiofonista pirado*. Madrid: Anaya (la editorial publica un folleto con actividades para el aprovechamiento didáctico de la novela)
- y NAVARRO NAVARRO, LOLA (2007): ¿Cómo educar en valores cívicos a los peques?: educación ética para la etapa infantil y primer ciclo de primaria. Barcelona, Octaedro



## g) Colección escolar Siruela

- Edita una serie de novelas literarias y otra serie de novelas filosóficas. Está dirigida a secundaria y bachillerato. Hasta el momento van publicados 20 títulos. Cada novela va acompañada de actividades siguiendo el modelo básico de Filosofía para Niños. Los títulos publicados, con las recomendaciones de edad, son:
- Colección de literatura: 1. Carmen Martín Gaite: Caperucita en Manhattan (12-16); 2. José María Merino: No soy un libro (12-16); 5. Miguel Fernández-Pacheco: Los zapatos de Murano (12-18); 7. Rafia Shami: Narradores de la Noche (12-18); 10. Jostein Gaarder: El misterio del solitario (12-16); 11. Jesús Marchamalo: La tienda de las palabras (12-16); 13. Miguel de Cervantes: Los cuentos del Quijote (14-18); 16. Henry James: Otra vuelta de tuerca (14-18); 18. Anne-Sophie Brasme: Respira (15-18); 20. E.A. Poe y otros: Cuentos de terror y misterio (14-18); 22. José María Guelbenzu: La cabeza del durmiente (12-16); 24. Alejandro Dumas: La bola de nieve: 12-18
- Colección de filosofía: 3. Platón: *Mitos* (16-18); 4. Voltaire: *El ingenuo y otros cuentos*: 14-18; 6. Arthur Conan Doyle: *Cinco Aventuras de Sherlock Holmes* (12-18); 8. James M. Barrie: *Peter Pan* (12-18); 9. Mary W. Shelley: *Frankenstein*: 14-18; 12. Franz Kafka: *La metamorfosis y otros cuentos* (14-18); 14. Jack London: *Asesinatos S.L.* (14-18); 15. Lev Tolstoi: *La muerte de Ivan Illich* (14-18); 17. Lewis Carroll: *Alicia en el País de las Maravillas* (12-18); 19. Miguel de Unamuno: *La novela de don Sandalio, jugador de ajedrez* (14-18); 21. José María Eça de Queirós: *Excentricidades de una chica rubia* (14-18) 23. Mark Twain: *El extraño forastero* (15-18)

#### 1.2. Los manuales para el profesor:

#### a) Currículo del IAPC

- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret & OSCANYAN, Frederick S. (1988): *Investigación Filosófica*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *El descubrimiento de Harry*).
- LIPMAN, Matthew & SHARP, Ann Margaret (1989): *En busca del sentido*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Pixie*).
- (1988): *Investigación Etica*, Madrid, Ediciones De la Torre. (Para usar con *Lisa*).
- (1990): *Investigación Social*, Madrid, Ediciones De La Torre. (Para usar con *Mark*).
- (1993): Asombrándose ante el mundo. Madrid: Ed. De la Torre. (Para usar con Kio y Gus)
- (2000): Poner nuestros pensamientos en orden. Madrid: De la Torre (Para usar con Elfie)
- (2000): Escribir, cómo y por qué. Buenos Aires: Manantial (Para usar con Suki)
- (2004): Decidiendo qué hacemos. Madrid, Ediciones De la Torre (Para usar con Nous)



SHARP, ANN (2006): *Entendiendo mi mundo*. Madrid, Ediciones de la Torre (Para usar con *Hospital de muñecas*)

# b) Currículo Proyecto Noria Infantil y primaria

- PUIG, I. Y ÁNGELICA SATIRO (2000): Jugar a Pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil. Barcelona: Eumo/Octaedro
- PUIG, I. (2003): Persensar. Percibir, sentir y pensar. Barcelona: Octaedro/Eumo
- SATIRO, ANGELICA (2004): *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona, Octaedro
- (2006) Jugar a pensar con leyendas y cuentos de 7 a 8 años. Barcelona, Octaedro
- (2006) Jugar a pensar con mitos de 8 a 9 años. Barcelona, Octaedro

# c) Currículo La aventura de pensar juntos

- AJA, M. Y OTROS (2005): *Investigando sobre las normas y las instituciones sociales*. Aranjuez, Doce Calles
- (2005): *Investigando sobre trabajo, tecnología y democracia*. Aranjuez, Doce Calles
- (2005): *Investigando sobre justicia, solidaridad y democracia*. Aranjuez, Doce Calles
- (2005): *Investigando en comunidad sobre la realidad y el conocimiento*. Aranjuez, Doce Calles
- BRENIFIER, OSCAR (2005): El diálogo en clase. Santa Cruz de Tenerife, Idea
- FISHER, ROBERT (2003) Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las "habilidades de pensamiento" Ediciones Obelisco
- GARCÍA GONZÁLEZ, M.; GARCÍA MORIYÓN, F.; PEDRERO SANCHO, I. (1995): Investigación histórica. Madrid: Ed. de la Torre. (Para usar con Luces y sombras)
- PALMERO, MARÍA: *Pepa y Felisa. Guía didáctica*. Valencia: Tilde, 1997 (2° infantil-3° primaria)
- PUIG, I. (1996): Cuentos para pensar. Barcelona: Destino (para acompañar a El cartero simpático)

#### 1.3. Publicaciones teóricas de Matthew Lipman y Ann M. Sharp:

- LIPMAN, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación.* Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. SHARP, A.M., OSCANYAN, F. (1992): La filosofía en el aula. Madrid: Ed. De la Torre.
- SHARP ANN M. Y LAURANCE SPLITTER (1998): La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires: Manantial



#### 2. BIBLIOGRAFIA ESPECÍFICA SOBRE EL PROGRAMA.

- ACCORINTI, STELLA (2000): *Trabajando en el aula. La práctica de Filosofía para Niños.*: Buenos Aires: Manantial
- (1999): Introducción a Filosofía para Niños. Buenos Aires: Manantial
- ANDRÉS, IÑAKI y otros (2005): *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- BLANCO MAYOR, C.; MIRANDA ALONSO, T.; MELERO MARTÍNEZ, J.Mª. (1993): *Filosofía y Educación*. Albacete: Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- BOSCH, Eulalia (1998): *La mirada del museo: El visitante del museo.* Barcelona: Actar Editorial
- (2003): ¿Quién educa a quién?: educación y vida cotidiana. Barcelona: Laertes
- CALVO ANDRÉS, JOSÉ MARÍA (1994): Educación y filosofía en el aula. Barcelona: Paidós
- (2000): Hola, soy Carlos. Reflexiones de un adolescente. Armilla (Granada): Osuna
- (2006): Filosofar en la escuela. Los jóvenes piensan. Barcelona: Paidós
- CASADO, ANGEL (1990): La escuela y la educación del pensar. Madrid: E.U. Santa María.
- FISHER, ROBERT (2003) Cómo desarrollar la mente de su hijo: el libro que llevará a su hogar la revolución de las "habilidades de pensamiento" Ediciones Obelisco
- GARCIA GARCIA, EMILIO (Director) (1994): Enseñar y aprender a pensar: El programa de Filosofía para Niños. Madrid, Ediciones De la Torre
- (1996): *Teoría y práctica en el programa "Filosofía para niños"*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCIA MORIYÓN, Félix (Coord.) (1998): Crecimiento moral y filosofía para Niños. Bilbao: Desclée de Brouwer
- (Edit.) (2002): *Matthew Lipman: Filosofía y educación*. Madrid, Ediciones De la Torre
- (Coord.) (2002): La estimulación de la inteligencia. Madrid, Ediciones De la Torre
- (2006): *Pregunto, dialogo, aprendo. Como hacer filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones de la Torre
- GARZA CAMINO, Mª Teresa de la (1994): Educación y Democracia: Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. Madrid: Visor
- HAYNES, JOANNA (2004): Los niños como filósofos. Paidos: Barcelona
- LAGO BORNSTEIN, JUAN CARLOS (2006) Redescribiendo la comunidad de investigación. Madrid: Ediciones de la Torre



- LORA CERDA, Santos (1990): "Diálogo filosófico: curso de filosofía para adultos" en *Bulletin of International Council for Philosophical Inquiry with Children*, vol. 4, n° 3, May 1990, págs. 12-15.
- MARTINEZ NAVARRO, EMILIO GINÉS (Coord.) (1991): Aprender a pensar en diálogo. Grupo de trabajo de Filosofía para Niños y niñas. Murcia: CEP. 107 págs.
- MATTHEWS, Gareth B. (1983): El niño y la filosofía, México, F.C.E., 147 págs.
- MIRANDA ALONSO, Tomás (1995): *El juego de la argumentación*. Madrid: Ed. de la Torre.

# 3. BIBLIOGRAFÍA SOBRE EL DIÁLOGO EN EDUCACIÓN

- ALVERMANN, DONNA E. y otros (1998): Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula. Boadilla del Monte: Machado Libros. 94 pp.
- BOHM, DAVID (1997) Sobre el diálogo Barcelona: Kairos
- BUBER, M. (1995): Yo y tú. Madrid: Caparrós
- DEARDEN, R.F.; HIRST, R.S.; PETERS, R.S. (1982): Educación y desarrollo de la razón. Formación del espíritu crítico. Madrid: Narcea
- EDWARDS, DEREK & MERCER, NEIL (1988): El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Madrid: Paidós/MEC
- ELBOJ SASO, C. (2002) Comunidades de aprendizaje Transformar la educación Barcelona: Grao
- FLECHA, RAMÓN (1997): Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós
- FREIRE, PAULO (1973): La educación como práctica de la libertad, Madrid, Siglo XXI
- MELICH, J.C Y BARCENA, F. (2000): La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidos
- MERCER, NEIL (1997) La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos Barcelona: Paidós
- (1997) Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos Barcelona: Paidós
- PUIG, JOSEP MARIA (1995): Aprender a dialogar Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo: Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria) Madrid: Aprendizaje
- ZELDIN, THEODORE (1999): Conversación. Madrid: Alianza Editorial

# La evolución de la práctica filosófica en grupo: desde la uniformidad metodológica hacia el pluralismo y la diversidad¹

#### **Gabriel Arnaiz**

gabriel.arnaiz@gmail.com

**Resumen**: Este artículo expone la evolución de las diversas prácticas filosóficas grupales desde sus inicios (diálogos socráticos, Filosofía para Niños), en los que predominaba la uniformidad metodológica, hasta la actualidad (con la Filosofía con Niños, los Cafés Filosóficos o las Nuevas Prácticas Filosóficas), donde existe una gran variedad de metodologías y enfoques. El autor defiende la pluralidad y diversidad de los talleres filosóficos, tanto dentro como fuera del aula.

Palabras Clave: Filosofía para Niños, Filosofía con Niños, Nuevas Practicas Filosóficas, Didáctica de la Filosofía, Práctica Filosófica.

#### Introducción

La intención de este artículo es ofrecer al lector interesado una exposición de la evolución histórica que en los últimos cuarenta años ha ido adquiriendo la enseñanza de la filosofía entendida como una práctica, desde sus inicios como una metodología específica para niños (Filosofía para Niños) hasta una concepción más amplia y plural (Filosofía con Niños, Philosophical Inquiry) en la que se admiten también otros enfoques y metodologías (Cafés Filosóficos y Talleres de Filosofía) e incluso otros colectivos de personas (adultos) y otros contextos de aplicación, además del escolar. Nos centraremos de forma especial en el trabajo con alumnos, la formación del profesorado y en las posibilidades educativas de las distintas prácticas.

# 1. Los orígenes de la práctica filosófica: Nelson y Lipman

# El giro copernicano de L. Nelson

El primero que realmente "puso en práctica" el imperativo pedagógico kantiano que dice que hay que enseñar a filosofar fue Leonard Nelson: un filósofo alemán que inspirándose en Sócrates y

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Artículo publicado en el número 5 de la revista *Childhood & Philosophy: Journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children*.

Kant, desarrolló en los años veinte un método socrático conocido como "diálogo neo-socrático". "El objetivo de Nelson consistía en enseñar a filosofar a través de una didáctica no dogmática, que privilegiase el descubrimiento personal de los alumnos"<sup>2</sup>. Nelson utilizó esta metodología para enseñar filosofía y matemáticas a sus alumnos universitarios y para educar políticamente a militantes socialistas en la resistencia antifascista. Con Nelson se produce un gran giro copernicano: pasamos de una enseñanza teórica de la filosofía a un aprendizaje práctica del filosofar, es decir, a una práctica filosófica grupal. Lo que pasa es que este práctica filosófica esta reservada sólo a estudiantes universitarios. Tendremos que esperar varias décadas para que Lipman extienda la práctica filosófica también a los estudiantes de secundaria (setenta) y a niños de primaria (ochenta y noventa).

# La revolución de Lipman: "dejad que los niños filosofen"

El primero que comenzó a poner en práctica esta concepción de la filosofía como una actividad y como una práctica dialogada que se podía aplicar de forma efectiva en los institutos de secundaria e incluso en los colegios de primaria fue Mathew Lipman en Estados Unidos. Este filósofo americano escribió en la década de los setenta una serie de novelas para alumnos de secundaria en las que unos jóvenes dialogan con sus compañeros, sus padres y sus profesores sobre distintos problemas filosóficos que se les presentan en sus vidas cotidianas. Los libros son una especie de "diálogos socráticos" como los que escribió Platón pero adaptados a nuestra época, es filosóficos decir, los problemas propios de contemporaneidad y a la edad de los niños a los que va destinado, adaptándose así tanto al nivel cognitivo y emocional de ellos como a sus necesidades e intereses. Los alumnos deben leer la novela y

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cf. ARNAIZ, <u>"Diálogo neo-Socrático"</u>, *Diccionario Internacional de Didáctica de la Filosofía* (coord. Enzo Ruffaldi), en <u>www.filosofiamo.com</u>.

discutir sobre las ideas que allí se plantean. No hay libro de texto, no se citan las teorías de ningún autor clásico, nada de Platón, ni Descartes, ni Kant, (aunque bastantes de sus concepciones e ideas se expresen de forma coloquial sin citar explícitamente la fuente), nada de tediosas explicaciones sobre el noúmeno y el fenómeno o sobre el ser y la esencia. La filosofía se construye de forma comunitaria mediante el diálogo cooperativo de los propios alumnos, quienes forman una community of inquiry, esto es, una "comunidad de indagación" filosófica que investiga acerca de las cuestiones y problemas que van apareciendo a lo largo de la novela y a que los alumnos les parezca pertinente discutir. El propósito inicial de la primera novela de Lipman consistió simplemente en diseñar unos materiales que fuesen atractivos a la hora de impartir la materia de Critical Thinking (Pensamiento Crítico<sup>3</sup>) en secundaria para que cuando estos adolescentes llegasen a la Universidad fuesen capaces de utilizar un "pensamiento complejo" y de algo nivel. "Se entiende generalmente por Critical Thinking el movimiento surgido a mediados de los setenta en el mundo anglosajón con el propósito de fortalecer la capacidad de argumentación del alumnado universitario y de enseñanza secundaria, centrándose en el estudio de la lógica informal y la detección de *falacias* y en la desarrollo de un pensamiento crítico. El Critical Thinking es un modo muy norteamericano -derivado de su vertiente pragmatista- de acercar el rigor y la precisión de la filosofía a un público no especializado, dedicando más atención a su vertiente procedimental -la construcción de un discurso más "racional",

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> En nuestra lengua prácticamente no existe ningún libro sobre esta "disciplina", mientras que en inglés el catálogo de libros sobre CT es abrumador. Sólo muy recientemente y desde la psicología cognitiva, algún autor español se ha ocupado seriamente del tema, aunque dirigido a un público universitario: Carlos SAIZ (coord.), *Pensamiento Crítico. Conceptos básicos y actividades prácticas*, Madrid, Ed. Pirámide, 2002. Asimismo, los autores han desarrollado también una página web donde pueden consultarse los conceptos básicos del libro y también realizar numerosos ejercicios prácticos del libro. Para ampliar información, se puede también consultar en Internet el artículo de Saiz "Enseñar o aprender a pensar".

coherente y argumentado- que a su contenido, los conceptos y sistemas filosóficos"<sup>4</sup>.

Durante las décadas siguientes, Lipman y sus colaboradores (entre ellos, debemos destacar la labor capital de Ann Sharp<sup>5</sup>) diseñaron todo un completo currículum "filosófico" que abarca toda las etapas educativas desde educación infantil hasta la enseñanza posobligatoria. El programa *educativo* de Filosofía para Niños está compuesto de una serie de novelas filosóficas dialogadas de unas cien páginas para los alumnos, que se acompañan de una serie de libros para el profesor de unas cuatrocientas páginas, donde se proponen múltiples ejercicios y planes de discusión para que el profesor pueda ir guiando las discusiones. En total más de cuatro mil páginas "que permiten hacer filosofía con los estudiantes dos veces por semana durante catorce años de escolarización"<sup>6</sup>.

Hoy en día, el programa de Filosofía para Niños (o FpN) se ha traducido a más de cuarenta lenguas y se aplica en más de sesenta países, entre ellos Irán, China, Rusia, Chile, Argentina, Méjico, Brasil, Italia, España, Portugal, Estados Unidos o Canadá.

# El programa de Filosofía para Niños

La primera de estas "novelas filosóficas" fue *El descubrimiento* de Harry (1974), una novela muy influida por la psicología cognitiva de Piaget que pretendía "enseñar a pensar" a los jóvenes de unos 12

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> G. ARNAIZ, "<u>Critical Thinking</u>", *Diccionario Internacional de Didáctica de la Filosofía* (coord. Enzo Ruffaldi) en <u>www.filosofiamo.com</u>.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Ann. M SHARP, además de haber colaborado en la escritura de los ejercicios de la mayoría de los manuales para el profesor que acompañan a cada una de las novelas de Lipman, ha escrito hasta el momento tres programas en solitario: Hospital de Muñecas (con su correspondiente manual para el profesor, Entendiendo mi mundo) para niños y niñas de 4 a 6 años, Nakeesha and Jeese (con el manual Flesh of my World), para niñas y niños de 6 a 8 años y Hanna (y el manual Breaking the Vicious Cicle), destinado a aquellos niños y adolescentes que han sufrido abusos infantiles. Podríamos decir que sin Ann Sharp el programa de FpN no tendría la envergadura y la ambición pedagógica que hoy ha alcanzado.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> F. G. MORIYÓN (coord.), *La estimulación de la inteligencia*, Madrid, Eds. de la Torre, 2002, p. 45.

años, para que les ayudase a pasar del estadio de las operaciones concretas al estadio de las operaciones formales. Los años siguientes, Lipman decidió escribir una serie de novelas filosóficas a jóvenes adolescentes: apareció así Lisa (1976), sobre cuestiones éticas, Suki (1978), que trataba problemas artísticos y literarios, y Mark (1978), que abordaba cuestiones sociales y políticas. Más tarde, Lipman y Sharp decidieron desarrollar el estrato inferior de Harry, escribiendo en los años posteriores un conjunto de novelas dirigidas a niños cada vez más pequeños: Pixie (1981) y Kio y Gus (1982) para niños de 9 y 10 años, Elfie (1987), para niños de 5 y 6 años, y Hospital de Muñecas (1990), desde 3 años hasta 5. Los últimos libros en aparecer han sido Nous (1996), una novela que trata sobre cuestiones éticas para niños de unos diez años, Natasha (1995), una aproximación semi-novelística a los principios psicopedagógicos que fundamentan el programa<sup>7</sup>, y una serie de textos que tratan de aplicar el programa a colectivos específicos, como Harry Prime (1995) para educación de adultos, Marty y Eddie (1995), destinada a la educación para la salud y utilizada para la prevención de toxicomanías y del SIDA, y Kio y Joao (1995) para niños sin hogar.

El currículum de Filosofía para Niños está estructurado de forma progresiva, pues "Elfie descubre que las cosas tienen relaciones; Pixie descubre que las relaciones, a su vez, también tienen relaciones y forman analogías; y Harry descubre que hay una estructura transitiva de razonamiento, que le permite construir argumentos válidos. Y paralelamente, estos descubrimientos lógicos se van utilizando en aplicaciones prácticas cotidianas. De manera que la estructura piramidal se organiza de manera lógica y se aplica racionalmente"8.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> En *Natasha*, Lipman pone de manifiesto las semejanzas de su enfoque pedagógico con las doctrinas del psicólogo ruso Vigotsky y defiende su programa como un modo de aplicar "la zona de desarrollo próximo" (ZDP) y el postulado de que la inteligencia es el producto de una construcción social.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> M. LIPMAN, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Barcelona, Gedisa, 2004, p. 77.

# La estructura del currículum es básicamente la siguiente:

EDADES	Libro del alumno	Manual del profesor	
4-6 años	Hospital de Muñecas *	Entendiendo mi mundo	
4-0 allos	Para razonar sobre identidad		
F.C.====	Elfie	Relacionando nuestros	
5-6 años	El descubrimiento de la experiencia	pensamientos	
~	Kío y Gus	Asombrándose ante el mundo	
7-8 años	Para razonar sobre la naturaleza		
0.40 ~	Pixie	- , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	
9-10 años	Sobre el lenguaje, la escritura y la reflexión	En busca del sentido	
	Nous	5 / /	
10 años	Para razonar sobre la decisión moral	Decidiendo qué hacemos	
10-12 años	El descubrimiento de Harry	Investigación filosófica	
	problemas lógicos y epistemológicos		
15.44 ~	Lisa	*	
13-14 años	Para razonar sobre la ética	Investigación ética	
15-16 años	Suki **	- · · · · ·	
	cuestiones de estética	Escribir: cómo y por qué	
17 10	Mark	Investigación social	
17-18 años	Sobre cuestiones sociales y políticas		
16-18 años	Félix y Sofía ***		
17-19 años	Luces y Sombras	Investigación histórica	
17-19 allos	Para razonar sobre la historia de la filosofía	Trivestigación historica	
	Natasha		
adultos	Para razonar sobre los principios psico-		
	pedagógicos del método		

<sup>\*</sup> Hospital de muñecas y su correspondiente manual del profesor han sido escritos exclusivamente por Ann M. Sharp.

# El funcionamiento de la "comunidad de investigación"

La estructura del modelo de funcionamiento de la comunidad de investigadores filosóficos es básicamente la siguiente:

<sup>\*\*</sup> Todos los libros del currículo han sido traducidos en España por <u>Ediciones de la Torre</u>, salvo *Suki* y su correspondiente manual, que han sido editados por la editorial argentina *Manantial* y por <u>CIFIN</u>, la asociación argentina que dirige Stella Accontini.

<sup>\*\*\*</sup> Adaptación canadiense de Gilbert Talbot de Harry, Lisa y Mark.

- **1.** Sentados en círculo o semicírculo, los alumnos leen en voz alta y por turnos de algún capítulo o epígrafe de la novela que les corresponde por edad y temática.
- 2. El profesor apunta en la pizarra las preguntas o cuestiones que a los niños les sugiere la lectura del fragmento, junto con el nombre del "niño-filósofo" que la propuso. Estas preguntas formarán la "agenda filosófica" de la clase (la propuesta de temario, por decirlo de alguna forma) que habrá que tener en cuenta en las sesiones posteriores.
- **3.** Se elige una de las preguntas formuladas. El método para elegir el tema a debatir puede variar. Normalmente se elige el tema a investigar de modo democrático, es decir, mediante la votación de una mayoría de alumnos a favor, aunque también pueden utilizarse otro tipo de estrategias, como agrupar las diferentes preguntas por "centros de interés", elegir una cuestión al azar, o permitir que algún alumno/a en concreto elija él mismo el tema, o incluso el propio profesor.
- **4.** La comunidad de investigadores filosóficos discute sobre el tema planteado. El profesor debe guiar la discusión. Si lo considera conveniente, en esa sesión o en las siguientes, utilizará algunos de los "ejercicios" y "planes de discusión" que están contenidos en el manual del profesor que acompaña a cada novela.
- **5.** Breve evaluación (global y/o individual) de la dinámica de la clase de ese día, es decir, de la eficacia de la investigación filosófica emprendida durante esa sesión.

El programa lipmaniano está basado en los filósofos pragmatistas norteamericanos como Peirce y Dewey, en psicólogos como Piaget, especialmente en sus primeras novelas, en la que se ponía más el acento en el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, y Vigotsky, y en sociólogos como G. H. Mead, con su acento en la construcción social de la inteligencia.

# Mucho más que un programa para "aprender a pensar"

En sus formulaciones últimas, el programa de Filosofía para Niños intenta fortalecer tres facetas del pensamiento: a) el pensamiento crítico, b) el pensamiento creativo y c) el pensamiento cuidadoso (caring thinking)9. Por ello, el programa de Filosofía para Niños no puede concebirse simplemente como un programa de "aprender a pensar" 10 de los que tanto éxito tuvieron en la década de los ochenta (como el famoso Programa Harvard de Inteligencia, el programa de enriquecimiento cognitivo de Feuerstein o el de Stenberg), pues su propósito educativo es más global y ambicioso. No olvidemos que el programa incluye, además del desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo de la creatividad (recogida en algunos programas como el CORT de Edward de Bono) y el desarrollo de eso que desde mediados de los noventa se ha difundido como "inteligencia emocional", todo ello enmarcado en una visión de la educación como una tarea profundamente cívica y democrática. Esta es la razón fundamental que nos lleva a considerar el programa de FpN como una herramienta esencial de la formación del individuo y su metodología participativa como uno de los intentos más sólidos y consistentes (un currículum completo) para utilizar en la futura "educación para la ciudadanía" que intenta desarrollar el actual Gobierno español.

Incluso la UNESCO reconoce en su "<u>Declaración de París a favor</u> de la filosofía" de 1995 que "la educación filosófica favorece la apertura de espíritu, la responsabilidad cívica, la comprensión y la

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Parece ser que ha sido Sharp quien ha influido en que el programa decida también desarrollar un "pensamiento cuidadoso" (caring thinking), además del pensamiento crítico y creativo.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Aunque así haya sido clasificado en algunos manuales de referencia, como en el libro de J. BELTRAN *et alia, Intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, 1992, donde el programa de FpN aparece junto con los de Feuerstein o Stenberg, pero clasificado como un programa específico para el ámbito de las ciencias sociales.

tolerancia entre los individuos y los grupos" y que "contribuye de manera importante a la formación de ciudadanos al ejercitar su capacidad de juicio, elemento fundamental de toda democracia". Por ello, "la enseñanza filosófica debe ser preservada o ampliada allá donde exista, creada donde no, y denominada explícitamente filosofía". Algunos autores hablan incluso de un "derecho a la filosofía (J. C. Pettier) o incluso de un "derecho a filosofar" (M. Tozzi) que todo niño debería "disfrutar" por lo menos una vez por semana durante un periodo de escolarización no menor a cinco años. En eso estamos.

#### La formación de los "facilitadores"11

A través del IAPC, el Institute for the Advancement of Philosophy for Children fundado en 1974, de la Universidad de Montclair en Nueva Jersey (EEUU) y de las diversas asociaciones nacionales que con los años se han ido creado, los autores del programa de FPN diseñaron asimismo un programa de formación del profesorado. Este programa de formación consiste fundamentalmente en una inmersión práctica del profesor en la metodología del programa mediante la recreación de la situación de la "comunidad de investigación", primero como si fuera uno de sus estudiantes y luego como "facilitador". Gracias a estas simulaciones, el profesor aprende a poner en práctica las capacidades dialógicas que posteriormente tendrá que desarrollar en el aula con sus alumnos. Es decir, "la formación se entiende en gran medida como una práctica y se juega mejor en la medida en que se está bien entrenado"<sup>12</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> El término que en inglés recibe la gestión del diálogo por parte del profesor es facilitate (que suele traducirse literalmente por "facilitar") y el profesor es designado frecuentemente como "facilitador" (facilitator). Los franceses, por su parte, prefieren utilizar la expresión "animar un debate" y "animador" de la discusión, respectivamente.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Vera WAKSMAN, "¿Quién es el maestro en filosofía", en O. KOHAN y V. WASKMAN (eds.), *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*, Buenos Aires, Ed.

# 2. La adaptación de Lipman al contexto español<sup>13</sup>

Vamos a comentar también, aunque sólo sea brevemente, algunas de las originales aportaciones que se han realizado al enfoque de Lipman desde nuestro contexto particular por algunos de sus más conocidos representantes.

# **Desde Madrid, traducciones y revista internacional**

Félix García Moriyón fue la persona que introdujo el movimiento de FpN en España a mediados de los años ochenta y quien dio a conocer la obra y la práctica de Lipman, fundando desde Madrid la primera asociación de este tipo en España: la Asociación de FpN. El esfuerzo emprendido de traducción, difusión e investigación por esta años asociación durante todos estos ha sido hercúleo: colaboración con *Ediciones de la Torre*, ha sido la encargada de traducir al español prácticamente todos los materiales que Lipman ha escrito (nueve novelas filosóficas, sus correspondientes manuales para el profesor y dos de sus libros teóricos<sup>14</sup>), así como de estimular la publicación de libros complementarios de difusión e investigación por autores españoles (creando una bibliografía de considerable importancia)<sup>15</sup>, y de editar la revista internacional *Aprender a Pensar*.

Novedades Educativas, 2000, p. 197.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Quien quiera ampliar la información que a continuación proporcionamos sobre el movimiento de FpN en España, debería consultar las páginas web de las asociaciones más activas: la Asociación de Madrid, <a href="www.filosofiaparaninos.com">www.filosofiaparaninos.com</a>, el Grupo IREF (<a href="www.grupoiref.org/esp">www.grupoiref.org/esp</a>), la Asociación de la Comunidad Valenciana (<a href="www.fpncomval.com">www.fpncomval.com</a>) o la Asociación Asturiana, <a href="www.filonenos.org">www.filonenos.org</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> La filosofía en el aula y Pensamiento complejo y educación.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Más que elaborar materiales propios, desde Madrid se ha apostado más bien por traducir los textos de Lipman y por profundizar en sus aspectos teóricos, como lo demuestran algunos de los títulos publicados: T. MIRANDA, El juego de la argumentación, G. ROMERO, De dentro a afuera (y viceversa), F. G. MORIYÓN, (coord.), La estimulación de la inteligencia, F. G. MORIYÓN, (coord.) Mathew Lipman: Filosofía y educación, y F. G. MORIYÓN, Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula.

Con respecto a la edición de nuevos materiales, destacamos el libro que García Moriyón, Magdalena García e Ignacio Pedrero escribieron para los alumnos de 2º de Bachillerato sobre historia de la filosofía, *Luces y Sombras. El sueño de la razón en occidente* (Madrid, Eds. de la Torre, 1994), con su correspondiente libro de acompañamiento para el profesor, *Investigación histórica*.

# El Grup IREF de Cataluña: los más innovadores

En Cataluña, el <u>Grupo IREF</u><sup>16</sup> (*Grup de Innovació y Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia*) que coordina Irene de Puig ha desarrollado en sus más de veinte años de existencia dos importantes y ambiciosos currículums filosóficos: El *Proyecto de Filosofía 3/18* y el *Proyecto Noria*. Ambos programas tienen por finalidad reforzar las habilidades de pensamiento en la escuela, desde la educación infantil hasta la educación secundaria con el objetivo de formar ciudadanos que piensen y hablen razonablemente.

El proyecto Filosofía 3/18 es un "currículum amplio y sistemático que tiene como objetivo reforzar las habilidades del pensamiento de los estudiantes partiendo de la filosofía como disciplina fundamental. Consiste en un conjunto de programas que aplicados desde los tres hasta los dieciocho años fortalecen la capacidad reflexiva. Se trata de un proyecto que concreta el deseo general de enseñar a pensar y pretende desarrollar las habilidades cognitivas de los estudiantes, ayudándolos a comprender las materias de estudio, a hacerlos más conscientes de la riqueza del bagaje intelectual heredado y a prepararlos para la participación en un mundo democrático utilizando la racionalidad. La filosofía, como la disciplina humanística más adecuada, constituye el medio para

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Recientemente se ha publicado un libro colectivo donde se ofrece una visión panorámica del modo de concebir la filosofía con niños del grupo catalán. Cf. VV.AA., *La práctica de pensar en las aulas*, Barcelona, Graó, 2005.

conseguir estos objetivos, porque a través de su contenido y de su método permite al estudiante reflexionar sobre aquellos temas que normalmente no suelen tratarse en la escuela por estar latentes en todas las materias"<sup>17</sup>.

# El Proyecto Filosofía 3/18

A través del <u>Proyecto de Filosofía 3/18</u> no sólo han traducido al catalán las novelas más emblemáticas de Lipman, sino que han adaptado su contenido a su contexto particular y han elaborado algunas nuevas (como una antología de estética). Algo similar a lo que ya hicieron los canadienses de Québec con *Félix y Sofía* (Madrid, Eds. de la Torre, 1997), adaptación libre de varias novelas de Lipman, que Gilbert Talbot realizó para que las situaciones descritas en las novelas norteamericanas fueran inteligibles para los adolescentes canadienses.

#### El Proyecto Noria

Además de traducir el programa de Lipman al catalán, las catalanas (pues la mayoría de ellas son mujeres) están publicando paralelamente una serie de materiales, sobre todo para educación primaria e infantil, que forman un currículo muy completo "alternativo" y autóctono al currículum de Lipman. Se trata de adaptar el programa de FpN a las necesidades educativas europeas y a nuestro contexto español, pero siguiendo en líneas básicas su estructura y su "espíritu": un texto novelado y un manual.

 $<sup>^{17}</sup>$  "Què és el projecte Filosofia 3/18" (traducción del autor del art.), web del Grupo IREF.

El *Proyecto Noria* (a cargo de Ángela Sátiro) se compone por ahora (pues aún continúa en proceso de desarrollo) de los siguientes libros:

#### En infantil:

INFANTIL	Niños de 3 a 4 años	Niños de 4 a 5 años
	La mariquita juanita	Jugar a pensarcon cuentos
alumno Libro del profesor	Jugar a Pensar con niños de 3 a 4 años	Recursos para aprender a pensar en Educación Infantil (4-5 años)

# En primaria:

PRIMARIA	Niños de 6 a 7 años	Niños de 7 a 8 años	Niños de 8 a 9 años
Libro del alumno	Pébili	Juanita, los cuentos y las leyendas	Juanita y los mitos
Libro del profesor	Persensar. Percibir,sentir,pen sar para 6-7 años	Jugar a pensar con leyendas y cuentos	Jugar a pensar con mitos

Además de los dos proyectos principales, las catalanas continuamente están creando nuevos materiales innovadores: como *Ecodiálogo*, una serie de materiales audiovisuales en formato CD-ROM sobre la problemática medioambiental, o *Pensar amb el cinèma*, un ambicioso proyecto (en catalán) de educación filosófica a través del cine que engloba cinco programas diferentes: uno sobre derechos humanos y cine, otro sobre filosofía y cine (*Cinefil*), otro sobre cine y ética, uno sobre el cine y los derechos de los niños y el último, *Claqueta*, sobre el uso del cine en infantil y primaria.

## El modelo catalán de formación del profesorado

El *Grupo IREF* es consciente de que la adaptación, creación y desarrollo de materiales es importante, pero también saben que es necesario apostar fuertemente por la formación del profesorado para

que los diferentes programas del Proyecto 3/18 y del Proyecto Noria puedan ser aplicados efectivamente en las escuelas. Por eso, desde hace más de una década, las catalanas han conseguido que la administración educativa de Cataluña se implique en el proyecto, comprometiéndose decididamente en la formación del profesorado desde la red pública de centros de profesorado de Cataluña y mediante la creación de una estructura muy sólida desde la que se forma a los profesores y profesoras interesados. Para el Grupo IREF, la formación del profesorado es uno de los pilares básicos, sino el fundamental, para que el proyecto pueda tener éxito. Por ello, la formación de los docentes se aborda desde un punto de vista sistémico, progresivo y global. En este sentido el Grupo IREF continúa las líneas maestras establecidas por Mc Call<sup>18</sup>, quien establece que las funciones esenciales de la formación en FpN deben perseguir (siguiendo el modelo básico de inmersión establecido de Lipman) que los futuros "facilitadores" se (1) familiaricen con los materiales, (2) modelos de diálogo filosófico, (3) practiquen observen competencias y destrezas propias del "facilitador" y (4) pasen por la experiencia de la "comunidad de investigación" filosófica. Basándose en este modelo, la formación completa de los enseñantes en el Proyecto Filosofía 3/18 se estructura en cinco niveles<sup>19</sup>: a) cursos de iniciación de 30 horas, b) cursos de profundización de 30 horas, c) cursos de refuerzo de 10 horas<sup>20</sup>, d) sesiones de seguimiento y e) conferencias de apoyo.

El éxito y la solidez del proyecto en Cataluña es tan grande que este curso escolar 2006-7 el Grupo IREF ha conseguido que la

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Catherine Mc CALL, "Functions of training in Philosophy for Children", *Analytic Teaching*, vol. 10, no 2, mayo 1990.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Irene DE PUIG, "Una propuesta para la formación del profesorado", *Aprender a pensar. Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianças*, nº 7, 1er semestre de 1993, pp. 75-84.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Destinados a "aquellos profesores que de forma provisional (interinos, sustitutos, etc.) en septiembre se incorporan a alguna escuela que trabaja en el proyecto y se ve en la necesidad de aplicar alguno de los programas", p. 79

Universidad de Gerona apruebe un <u>máster en Filosofía 3/18</u> on-line en FpN, el primero en nuestro país<sup>21</sup>.

Hemos descrito con cierto detalle el modelo de formación catalán porque, a nuestro juicio, nos parece el más sistemático, el más coordinado, el más global y más extendido de los que existen en nuestro país. Para calibrar la envergadura y la incidencia pedagógica de Irene y sus colaboradoras, vamos a proporcionarles simplemente un dato: sólo para este curso escolar 2006-7, el Grupo IREF tiene previstos en todo el territorio catalán de más de 65 cursos de formación, 26 de ellos en la provincia de Barcelona. Es fácil estimar el volumen de profesorado (más de 1500) y de alumnos implicados: si cada profesor imparte clase a una media de 120-150 alumnos y aplica el programa en clase, serían unos 200.000 alumnos en un solo año, tirando por lo bajo.

# El seminario de Móstoles y la serie IES nº 8

Por otra parte, el grupo de profesores perteneciente al "seminario de Móstoles" (formado por Marta Aja, Vicente Traver, María Olivares, Alberto Ortega y Severino Pérez) han publicado recientemente una trilogía de pequeñas novelas filosóficas à la Lipman con sus correspondientes manuales (y hasta con su programación didáctica) perfectamente adaptadas a nuestro entorno cultural y educativo con el título genérico de IES nº 8 (Madrid, Doce Calles, 2005). La primera de ellas (IES nº 8. Bajo Sospecha), está dirigida para la asignatura de Ética en 4º de la ESO, aunque también puede utilizarse en "Alternativa a la Religión", en Tutoría o en la futura Educación para la Ciudadanía. Las otras dos (IES nº 8. Las reglas del juego e IES nº 8. Expertos y ciudadanos) han sido escritas

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Actualmente existen varios máster en FpN en el mundo, como el prestigioso programa de posgrado y doctorado de la Universidad de Montclair, el que organiza la Universidad de Méjico y el curso de posgrado en Escocia a cargo de Catherine Mc Call.

pensando en la asignatura de filosofía en 1º de Bachillerato. Esperan sacar muy pronto una cuarta novela para este mismo curso.

# El radiofonista pirado...

Desde Valencia, Chema Sánchez Alcón, presidente de la Asociación Valenciana de FpN, publicó hace unos años una excelente novela para adolescentes sobre la historia de la filosofía titulada *El radiofonista pirado que desenterraba filósofos para explicarse el mundo* (Madrid, Anaya, 2001) que aunque no utiliza el formato típico de las novelas de Lipman y de sus continuadores, está inspirada en su idea y puede propiciar perfectamente el diálogo filosófico. Recientemente, el autor ha publicado otra obra de "filosofía-ficción" (como a él le gusta denominar a este *género literario*) para chicos más jóvenes (que me recuerda por su lirismo y estructura a *El Principito*<sup>22</sup>) titulada *Las aventuras filosóficas de Toni Tonel. Un extraño viaje a la isla de los pensamientos perdidos* (Málaga, Eds. Aljibe, 2005).

#### Y otras propuestas del extrarradio

Podríamos también mencionar, dentro de los materiales que se generan *alrededor* del campo de la Filosofía con Niños el libro de Concepción Pérez García, *Matrix. Filosofía y Cine* (Granda Siero, Eds. Madú, 2005), que recoge lo mejor de su página web <u>Filomatrix</u>, así como algunas de las innovadoras <u>propuestas</u> de Rafael Robles que intentan aunar <u>las TIC</u> con el enfoque de FpN.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> La asociación ha editado también un cuaderno de materiales con los que trabajar la novela del principito según el enfoque de la "comunidad de investigación". Cf. VV.AA, *El principito. Desarrollo didáctico*, Valencia, Nau Llibres, 2006.

# 3. Variaciones de FpN: FcN e IF

#### La Filosofía con Niños

En los años noventa empiezan a surgir, además de los nuevos materiales que Lipman y Sharp desarrollan durante estos años, toda una serie de materiales nuevos, de nuevos enfoques y de nuevos filósofos y autores que partiendo de esta novedosa idea deciden imprimirle otro carácter y otro estilo. Estos autores fomentan la creación de otro tipo de historias, la utilización de otro tipo de cuentos o incluso de otro tipo de formatos (como dibujos y objetos artísticos, juegos, poemas, etc.).

Dentro del ámbito anglosajón, nos encontramos con autores como Karin Murris<sup>23</sup>, Catherine Mc Call<sup>24</sup>, Phillip Cam<sup>25</sup>, Robert Fisher<sup>26</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Karin Murris ha introducido en Gran Bretaña esta nueva forma de filosofar con niños mediante libros como *Teaching philosophy with picture books* y *Storywise: Thinking through* stories, en los que la autora nos muestra cómo utilizar las obras de arte, las fotografías y los cuentos infantiles para generar reflexiones filosóficas.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Esta autora es partidaria de la denominación "<u>philosophical inquiry</u>" (indagación o investigación filosófica) en lugar de la Filosofía *con* Niños. Nosotros, preferimos reservar esta categoría para el "<u>taller filosófico</u>" que se lleva a cabo fuera del ámbito educativo y con otro tipo de colectivos diferentes al que forman los niños y adolescentes en edad escolar.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Gracias a los esfuerzos de <u>CIFIN</u>, la asociación argentina de Stella Accorinti, la editorial argentina *Manantial* ha traducido algunas obras de este autor. Cf. P. CAM, *Historias para pensar 1. Indagación en formación ética y social (9-13 años)* y el libro de apoyo para el docente. La misma editorial ha publicado de Ronald REED *Rebeca* (5-6 años) y el libro de apoyo para el docente.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> R. FISHER ha publicado numerosas obras sobre el tema. En español, disponemos de *Juegos para pensar: 120 juegos para desarrollar la reflexión y el diálogo* (Obelisco, 2004), *Cuentos para pensar* (Obelisco, 2005) y *Valores para pensar* (Obelisco, 2005).

o Gareth Matthews<sup>27</sup>, y en Europa, autores como Berrie Heesen<sup>28</sup> o Per Jespersen<sup>29</sup>, que optan por mantener la metodología de la comunidad de investigación, pero que prefieren otorgar mayor libertad al profesor-facilitador a la hora de utilizar los dispositivos desencadenantes de las preguntas, es decir, que consideran que no es necesario utilizar de forma obligatoria las novelas y los manuales de Lipman para que los niños "aprendan a filosofar". Surge así la llamada "Filosofía con Niños", una modalidad más "libre" y algo más heterodoxa de practicar la filosofía con niños, aunque eso sí, manteniendo la esencia del "espíritu lipmaniano", consistente en que los niños filosofen desde sus propias preguntas según el modelo de la "comunidad de investigación" filosófica. Donde probablemente mejor se refleja esta variante más "autónoma" de practicar la filosofía con niños es en el libro de K. MURRIS y J. HAYNES, Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria (Barcelona, Paidós, 2004).

# 4. El enfoque francés: las Nuevas Prácticas Filosóficas<sup>30</sup>

# **Aparecen los cafés filosóficos**

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> El profesor G. MATTHEWS ha publicado varios libros -como *Philosophy and the young child* y *Dialogues with children*- en los que nos propone algunos relatos cortos (inspirados en ideas procedentes de los clásicos de filosofía, como Platón o Descartes) para iniciar discusiones filosóficas con los niños. Ha escrito también un par de libros -*Philosophy of Childhood* y en *The Socratic Perplexity and the Nature of Philosoph*- donde defiende la legitimidad de una "filosofía de la infancia". Existe una web en inglés (<a href="www.philosophyforkids.com">www.philosophyforkids.com</a>) donde podemos leer algunas muestras de su sugerente trabajo.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Disponemos de una excelente traducción de uno de los libros de este autor holandés. Cf. B. HEESEN, *Pequeños, pero valientes. Filosofía para niños*, Barcelona, Graó, 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Este autor danés ha desarrollado su práctica filosófica con niños al margen del movimiento de FpN. Puede encontrarse una gran cantidad de sus cuentos, historias y artículos (en inglés) en la siguiente web: <a href="https://www.visionaivity.com">www.visionaivity.com</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Para más información sobre el enfoque francés de la práctica de la filosofía, puede leerse el artículo de G. ARNAIZ "<u>Las Nuevas Prácticas Filosóficas: de los cafés filosóficos a los talleres de filosofía</u>", *Revista ETOR*, nº 4, 2005.

Por su parte y de forma independiente, los franceses comienzan a desarrollar en los noventa una nueva forma de practicar la filosofía, pero esta vez fuera de los "muros" de las aulas: me refiero al "café filosófico"31. Inspirados por el éxito de Marc Sautet en el Café des Phares de la plaza de la Bastilla de París, las experiencias de este tipo se multiplican por todo el país y el fenómeno se convierte en una moda. Este nuevo desarrollo de la práctica filosófica es bastante lógico, si nos paramos a reflexionar por un momento. Recordemos, pues, la secuencia histórica: primero fue Nelson, que ideó un método socrático para enseñar a filosofar a sus alumnos universitarios. Luego aparece Lipman, que amplía esta revolucionaria idea de enseñar a filosofar no sólo a los alumnos universitarios o de bachillerato, sino que la extiende también "los niños", considerando como "sujetos filosóficos" a los alumnos de secundaria, de primaria e incluso a los de infantil. Para ello, desarrolla una serie de materiales didácticos que forman un currículum global y establece un modelo de formación del profesorado y una red internacional de asociaciones y revistas encargadas de difundir el proyecto. Posteriormente, se desarrollan dentro del movimiento de FpN una serie de innovaciones y materiales que permiten una aplicación más libre y creativa, es decir, menos rígida, del enfoque lipmaniano, la llamada Filosofía con Niños. Después, este modo de practicar la filosofía se aplica a otros contextos más allá de los tradicionalmente escolares - recibiendo el nombre de "indagación filosófica"-, como las cárceles, las residencias de ancianos, los centros de rehabilitación de jóvenes delincuentes, los centros de desintoxicación o los centros de adultos. Y ahora, por fin, la filosofía se atreve a invadir los bares y las bibliotecas, los centros cívicos y las asociaciones, las terrazas e incluso las calles.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> El lector interesado podrá encontrar más información en los siguientes artículos: G. ARNAIZ, "Introducción a los cafés filosóficos: relato de una experiencia", *Revista ETOR*, Sevilla, nº 2, 2004, pp. 65-70 y O. BRENIFIER, "Los cafés filosóficos" [traducción y notas de G. Arnaiz], *Revista ETOR*, nº 3, 2004 y

Por lo tanto, ya no es necesario partir de ningún tipo de dispositivo inicial (de ningún texto previo), sino que la investigación filosófica puede surgir directamente de las preguntas de los participantes (es decir, que un café filosófico "tradicional" comenzará por la segunda fase del método de Lipman). El modo de "animar" los cafés filosóficos variará enormemente en función de la formación filosófica de los "animadores" (animateurs), del tipo de exigencia filosófica que éstos propicien y de las expectativas de los propios participantes. Actualmente, existen varios modos y estilos de facilitar un café filosófico<sup>32</sup>.

Los cafés filosóficos son un instrumento pedagógico que se puede utilizar dentro del ámbito educativo, en contextos formales (en horas de tutoría, en "Alternativa a la Religión", o incluso dentro de alguna materia o área específica: Ciencias Sociales, Ética,...) o informales (en actividades extraescolares y complementarias, como las "Semanas Blancas", en campamentos, en excursiones, en fechas señaladas, como el día de Andalucía, el día de la Constitución, etc.), de forma esporádica o sistemática (una vez por semana, una vez al mes, etc.). Algunos profesores hemos utilizado este formato como medio complementario en la formación del alumnado, como una propuesta lúdica alternativa al ocio juvenil de viernes por la tarde, como un instrumento de socialización más enriquecedor y más humano<sup>33</sup>.

# Después, los talleres de filosofía<sup>34</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Más información en los artículos citados y en <u>www.filosofando.org</u>. En español, sólo disponemos por ahora del libro de Christopher PHILLIPS, *Sócrates Café. Un soplo fresco de filosofía*, Madrid, Temas de Hoy, 2003.

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Hace ya unos cuatro años, inspirado por la lectura del libro de Phillips, decidí iniciar con mis alumnos secundaria y bachillerato un café filosófico los viernes por la tarde. Durante un par de trimestres, acudieron a la cita de forma voluntaria como media una quincena de alumnos (más algunos profesores, curiosos e interesados) para debatir sobre todo tipo de cuestiones. Más información en G. ARNAIZ, "Introducción a los cafés filosóficos: relato de una experiencia", *Revista ETOR*, Sevilla, nº 2, 2004, pp. 65-70 y en <a href="http://www.lopezdearenas.com/filocafe/">http://www.lopezdearenas.com/filocafe/</a>.

A su vez, los talleres de filosofía<sup>35</sup> aparecen en Francia a mediados de los años noventa como una evolución natural de los *cafés filosóficos*. Debido a la necesidad de formalizar la práctica del debate, de profundizar en su metodología y de aumentar la exigencia filosófica de los debates fueron desarrollándose paulatinamente los diversos talleres filosóficos; es decir, como una modalidad diferente de café filosófico, aunque con un grado de exigencia filosófica más alto y una metodología más rigurosa.

Uno de los filósofos franceses más destacados en el campo de los talleres filosóficos, especialmente con niños y adolescentes, es <u>Óscar Brenifier</u>. Brenifier ha escrito un libro a mi juicio imprescindible, <u>El diálogo en clase</u><sup>36</sup>, donde expone primeramente por qué es preciso que se introduzca en el aula el diálogo entre alumnos en lugar de recurrir de forma mayoritaria al monólogo del profesor, y, en segundo lugar, cómo poner en práctica diversos tipos de talleres para incitar la reflexión nuestros alumnos.<sup>37</sup>

# La pluralidad metodológica de las NPF

En torno al movimiento de los cafés filosóficos y de los talleres de filosofía, surge poco a poco entre los profesionales un renovado interés por aplicar la filosofía a contextos no habituales o por propiciar formas diferentes de "hacer filosofía" dentro del ámbito escolar. Es por ello, que alrededor de 1998, se gesta en Francia el

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Si el lector desea más información, puede consultar el artículo de G. ARNAIZ "¿Qué es un taller filosófico?".

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Puede encontrarse una breve definición del concepto y algunas sugerencias bibliográficas <u>aquí</u>.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Cf. O. BRENIFIER, *El diálogo en clase*, Tenerife, Idea, 2005 [Prólogo, traducción y notas de G. Arnaiz].

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> Cf. G. ARNAIZ, "Óscar Brenifier: el mago de los talleres filosóficos", *Revista ETOR*, nº 3, 2004 p. 9-15.

movimiento de las "Nuevas Prácticas Filosóficas"<sup>38</sup> (nouvelles *pratiques philosophiques*, o NPF), que aglutina a un número cada vez creciente de filósofos y educadores interesados por la discusiones de tipo filosófico (*discussion à visée philosophique*, según la expresión de G. Aubert) dentro y fuera del aula.

Michel Tozzi, profesor de didáctica de la Universidad de Montpellier, ha sido el principal introductor de este nuevo tipo de prácticas filosóficas en el ámbito universitario y en las distintas instituciones educativas a través de múltiples actividades: autor de numerosos artículos sobre didáctica de la filosofía, y más en concreto, sobre la didáctica de este nuevo tipo de prácticas (cafés filosóficos, talleres, etc.), impulsor de los coloquios nacionales franceses, promotor de numerosos proyectos de investigación sobre estas nuevas prácticas filosóficas, coordinador de diversas obras colectivas sobre este tema, iniciador de la revista de didáctica de la filosofía <u>L</u> 'Agora, director de varias tesinas y más de seis tesis doctorales sobre el tema, etc. Debemos recordar que Michel Tozzi<sup>39</sup> es conocido dentro del ámbito de la didáctica de la filosofía por haber popularizado una concepción de la filosofía como una práctica que comprende tres capacidades o estadios: (a) la problematización, (b) la conceptualización y (c) la argumentación.

Dentro del movimiento de las NPF, destacamos, además de Michel Tozzi y Óscar Brenifier, la labor que están desarrollando autores como Anne Lalanne, Alain Delsol, Jacques Levine, Jean-François Chazerans, Jean-Charles Pettier, Gilles Geneviève o Michel Onfray, entre otros muchos.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Podrán encontrar una <u>breve definición</u> de las NPF y una orientación bibliográfica en el *Diccionario Internacional de Didáctica de la filosofía* que coordina Enzo Ruffaldi en <u>www.filosofiamo.org</u>

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Puede consultarse numerosos artículos en francés sobre didáctica de la filosofía y sobre *las metodologías* de estas "nuevas prácticas filosóficas" en la web personal del autor, en <a href="www.philotozzi.com">www.philotozzi.com</a>.

Lalanne ha sido una de las primeras personas que ha practicado la filosofía *con* niños en Francia. La autora ha relatado esta experiencia y su particular enfoque metodológico en un libro de reciente traducción<sup>40</sup>. Delsol ha diseñado un complejo dispositivo (que Tozzi denomina como "modelo democrático") para provocar el debate filosófico en clase y donde las diversas funciones que normalmente asume el profesor al dirigir un debate se distribuyen entre varios alumnos.

Levine pertenece a la "orientación psicoanalítica" de este movimiento francés y ha desarrollado junto con A. Pautaurd una metodología específica de funcionamiento, dentro de los postulados de la asociación AGSAS<sup>41</sup>.

Chazerans es el presidente de la asociación <u>Philosophie par</u> <u>Tous</u> y el coordinador de la web de referencia de este movimiento francófono: <u>Pratiques Philosophiques</u>, donde podremos encontrar múltiples artículos y recursos sobre las NPF.

Pettier introdujo en Francia el uso del debate filosófico con alumnos con dificultades de aprendizaje en 1997. Ha sido también el primer filósofo que ha publicado una tesis doctoral sobre estas nuevas prácticas filosóficas. Es autor de varios libros sobre la materia, como los excelentes *Apprendre à philosopher* (Lyon, Chronique Sociale, 2004) o *Apprendre à debattre* (París, Hachette, 2003). En español, podemos leer el resumen de su tesis doctoral en el artículo "Practicar la filosofía con alumnos con grandes dificultades", *Aprender a Pensar*, Madrid, nº 25, 2002, que está también disponible en Internet.

Mientras que Geneviève<sup>42</sup> lleva a cabo diversos talleres de filosofía con niños, entre otros lugares en la <u>Universidad Popular de</u>

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Cf. A. LALANNE, *Filosofar en la escuela*, Sevilla, Díada, 2005

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Puede consultarse más información en esta web: <a href="www.marelle.org/users/philo">www.marelle.org/users/philo</a>.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> Más información en *Philosophes en herbe*. Recientemente ha reunido en un libro el fruto de su trabajo con estos talleres. Cf. G. GENEVIÈVE, *La raison puérile*. *Philosopher avec les enfants?*, Loverval, Labor, 2006.

Caen que Michel Onfray fundó junto con él y otros amigos en el 2002 y donde este popular filósofo lleva exponiendo durante estos cuatro años una visión alternativa de la filosofía para el público en general (a veces llega a congregar a más de trescientas personas) en la que reivindica una tradición compuesta exclusivamente de filósofos hedonistas, materialistas, ateos y libertarios.

En consecuencia, las Nuevas Prácticas Filosóficas van un paso más allá de la Filosofía con Niños, pues promueven una concepción de la práctica filosófica con grupos más amplia, tanto del grupo de personas a quien va dirigido -pues incluyen no sólo a los "niños" en edad escolar, sino también a adultos y mayores- como de las metodologías que pueden aplicarse, ya que permiten una mayor variedad de dispositivos y protocolos de actuación. Las NPF apuestan, pues, por una concepción pluralista de la práctica filosófica con grupos, estimulando una multiplicidad de métodos y perspectivas.

#### 5. A modo de conclusión

Para concluir este artículo nos gustaría formular una propuesta política y una incitación al profesorado: ¿por qué no les damos la posibilidad a nuestros alumnos (y a nuestras alumnas, por supuesto) de dedicar un tiempo semanal para que reflexionen en grupo sobre aquellas cuestiones que les parezcan importantes, ejerciendo las virtudes del diálogo democrático y participativo?<sup>43</sup>.

No nos parece una idea tan descabellada que nuestros alumnos dediquen, por ejemplo, una hora a la semana a filosofar en grupo sobre alguna cuestión importante de sus vidas, esto es, que reserven un tiempo semanal para "tomarse un respiro" y reflexionar sobre

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Se podría hacer con la legislación actualmente vigente en España en múltiples asignaturas, como en Filosofía, en Ética, en Religión (y en su equivalente no confesional), en Tutoría, etc...

cómo están llevando sus vidas, sobre cómo está el mundo en el que viven, sobre sus pensamientos e ideas, etc<sup>44</sup>. Del mismo modo que el Gobierno español está considerando la posibilidad de que los centros educativos dediquen obligatoriamente una hora a la semana a la lectura, ¿por qué no podría hacerse lo mismo con la práctica del pensamiento? ¿O es que es menos importante pensar que leer? Nos atreveríamos incluso a afirmar lo contrario: que es mucho más importante que los alumnos (especialmente si son adolescentes) reflexionen sobre sus actos y sus consecuencias antes de actuar, sobre su vida cotidiana, sobre sus problemas y los del mundo en el que habitan a que lean durante una hora un libro sobre quién sabe qué. Es más, las dos actividades no tendrían por qué excluirse mutuamente: se podría dedicar un tiempo a leer y otro a reflexionar sobre lo leído.

Es cierto que nuestros alumnos deben leer más, pero es urgente que también piensen mejor y sean capaces de expresarse correctamente de forma oral y sepan argumentar sus opiniones, si queremos que el día de mañana actúen como individuos responsables y como ciudadanos participativos.

**Gabriel Arnaiz** www.filosofando.org

GABRIEL ARNAIZ es profesor de filosofía de secundaria en el <u>IES López de Arenas</u> de Marchena, en Sevilla (España) y doctorando en filosofía. Como filósofo práctico desarrolla múltiples actividades, como cafés filosóficos, talleres de filosofía y asesoramiento filosófico. Más información en <u>www.filosofando.org</u>

<sup>•</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Quizás la tan polémica Educación Ciudadana hubiese tenido otra acogida si se hubiese considerado bajo la perspectiva teórica y metodológica que ofrecen las prácticas filosóficas grupales.



# MÁSTER FILOSOFÍA 3/18 (Filosofía para Niñas/os) ON LINE

# UNIVERSIDAD DE GIRONA (ESPAÑA)

Por Gloria Arbonés

GRUPIREF - Barcelona

www.grupiref.org

El Máster Filosofía 3/18 (Filosofía para Niños/as-FpN) on line se concreta a partir de una propuesta y un esfuerzo conjunto de la Universidad de Girona y del GrupIREF (grupo que desarrolla el proyecto Filosofia 3/18 en Cataluña desde hace 20 años). La facilidad que brindan las nuevas tecnologías permitió concebir un Máster completamente on line, de modo que pudieran acceder a él personas de todo el mundo interesadas en este proyecto.

El Máster en **Filosofía 3/18 (Filosofía para Niños/as-FpN)** se imparte a distancia desde la Universidad de Girona usando tecnología interactiva multimedia. Actualmente se está cursando la primera edición y preparando la segunda que se iniciará en enero de 2008.

Se ha creado un aula virtual en soporte Web que permite la presentación de los contenidos teóricos y didácticos por parte de los profesores así como de las herramientas interactivas. El correo electrónico es la vía de comunicación entre alumnas y alumnos y coordinadoras, profesoras, profesores, tutoras y tutores. Estos tutores orientan la búsqueda de información y experiencias en el mundo de la enseñanza de la filosofía en las escuelas y operan de guías directos en el diseño y concreción del proyecto final.

Otro modo de intercambio permanente y fundamental es la participación en el foro, el cual funciona como una "comunidad de investigación" virtual. Éste foro asegura la participación y la posibilidad de diálogo entre las alumnas y alumnos entre sí y también con los profesores y profesoras. La actividad en el foro es relevante, en algunos casos, para ser evaluados en algunos módulos.

El Máster se propone dotar a los estudiantes y profesionales de la enseñanza de un conocimiento en profundidad del proyecto **Filosofía 3/18 (FpN)** con el fin de ayudarlos a ser más competentes en las aulas y ofrecerles un bagaje teórico y práctico para ser formadores de formadores.

#### **Objetivos:**

- Reflexionar sobre la educación y analizar el papel de la filosofía en la educación.
- Profundizar en los conceptos filosóficos básicos que intervienen en el desarrollo del pensamiento.



- Presentar los diferentes ámbitos de la filosofía clásica –descubrimiento de la naturaleza, la ética, la estética, las ciencias sociales...– desde el papel de actividades reflexivas sobre la realidad física y social, mostrando un interés destacado por la lógica como estructura intelectual entendida en su conjunto.
- Presentar un currículum filosófico y educativo sistemático y completo que refuerce las habilidades de pensamiento y permita su progreso mediante la discusión de temas filosóficos.
- Proporcionar las estrategias y los elementos necesarios para trabajar en los diferentes ámbitos de la educación.
- Presentar diferentes ámbitos de aplicación del proyecto.

El Máster presenta una estructura de 6 módulos y tiene una duración de dos cursos académicos (la segunda edición será de enero de 2008 a marzo de 2009)

Módulo 1 : Filosofía y educación (enero-febrero 2008)

Módulo 2: Aprender a pensar (febrero-marzo 2008)

Módulo 3 : El currículum Filosofía 3/18 (marzo-abril 2008)

Módulo 4 : **Prácticum** (mayo-julio 2008)

<u>Módulo 5</u>: **Fundamentación teórica**, que se estructurará en cuatro itinerarios: educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Cada alumno escogerá uno de estos itinerarios. (septiembre – noviembre 2008)

<u>Módulo 6</u> : **Proyecto final**, que consistirá en una investigación teórico- práctica tutorizada. (diciembre 2008- marzo 2009)

Hay un requisito específico y excluyente y es que los alumnos y las alumnas deben tener la posibilidad de acceder a un aula de primaria o de secundaria para poder hacer el Prácticum.

Los recursos informáticos necesarios son:

- Tener conexión a Internet
- Tener un PC compatible con procesador Pentium II o superior, con sistema operativo mínimo Windows 98; o Mac con sistema OS (con paquete Microsoft Office).
  - Y tener CD-ROM

\_

#### Otras informaciones de interés:



Se ofrecen plazas de 15 a 25 estudiantes y las lenguas del Máster son el catalán y el castellano.

## Para información adicional, pueden consultar la web del Máster:

http://www.masterfilosofia3-18.com

## o ponerse en contacto con las coordinadoras:

Carla Carreras i Planas (Universidad de Girona): carla.carreras@udg.es

Irene de Puig i Olivé (GrupIREF): grupiref@grupiref.org

La matrícula está abierta desde el día 1 de junio y hasta el mes de noviembre de 2007 en la Fundación Universidad de Girona - Innovació i Formació: Plç. Jordi de St. Jordi, 1 17001, telf. 972 210 299, web: http://www.udg.edu/if



## Oraculum

Ita Sans Rosselló
Doctorant en pedagogia a la UIB
Consultora Júnior del departament de comunicació digital de la Fundació IBIT
isans@ibit.org

Oraculum és un joc filosòfic inspirat en la màxima socràtica "coneix-te a tu mateix", en l'epistemologia platònica, en el mite de la caverna del llibre VII de *La República* i en l'ús i el simbolisme dels oracles de l'antiga Grècia.

Els seus creadors Angélica Satiro, filòsofa, pedagoga i educadora; Félix de Castro i Antonio Caballero, ambdós professors de filosofia i ètica, defineixen Oraculum com un joc no competitiu que, d'una manera lúdica, potencia el pensament, la intel·ligència i l'autoconeixement.

Ens trobam davant un recurs innovador i creatiu per a la didàctica de la filosofia teòrica i pràctica; per la qual cosa els seus destinataris són en particular els alumnes i professors d'ètica i filosofia de batxiller, i en general els adolescents i/o adults que vulguin treballar sobre una pregunta, un dubte, un objectiu o un desig.

Oraculum conjuga la dimensió lúdica i espontània del joc amb la reflexió i l'ús d'habilitats filosòfiques. En el context educatiu de Menorca, gràcies a valuoses i contínues aportacions com ara les del psicòleg Vicenç Arnaiz, s'ha sembrat i treballat profusament sobre la concepció pedagògica del joc com a eina didàctica per infants. L'Oraculum, és una oportunitat per exportar els saludables beneficis de jugar als adults, ja que amb ell podem redescobrir l'experimentació lúdica, l'estimulació per la curiositat, el plaer i l'alegria del joc, la lògica formal i l'adquisició d'una profunda consciència vital.

Cal dir que jugar a l'Oraculum ens ha resultat una experiència absolutament plaent, creativa i reflexiva. El joc propicia un clima molt adequat per a la reflexió filosòfica, pràctica que indueix els participants a adquirir l'hàbit de prendre decisions a través de la generació de raonaments que, per la seva estructura lògica interna, podem anomenar correctes. A més, la dinàmica del joc porta inevitablement a exercitar l'enginy, la intuïció, l'experimentació gestual, la capacitat lingüística, la comunicació humana i la interacció grupal.

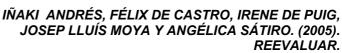
Malgrat existeixin diferents tipus de jocs oraculars com els mil·lenaris Yi Jing de la Xina i el Mahalila de la India, o contemporanis com el Transformation game de la Findhorn Foundation d'Escòcia, cap d'aquests no es fonamenta en la voluntat pedagògica en què ho fa l'Oraculum.

Si bé la cultura grega clàssica és un pilar de la civilització occidental per les seves aportacions polítiques i filosòfiques (com ara la democràcia com a sistema de govern, i el sil·logisme d'Aristòtil com a forma de raonament lògic), l'Oraculum sembla ser un pont que ens comunica amb la tradició socràtica, a més d'un petit homenatge a la saviesa de la Grècia clàssica.

Web d'Oraculum: http://www.xtec.cat/~fcastro1/oraculum/



Blog d'Oraculum: http://juegooraculum.blogspot.com/



#### LA EVALUACIÓN REFLEXIVA EN LA ESCUELA.

Por. Dr. Oscar Blanco Gutiérrez

sta reciente publicación constituye una interesante propuesta para la evaluación de los aprendizajes en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria . En el mismo se recogen las experiencias del proyecto Filosofía 3/18 realizado en Cataluña y las Islas Baleares (España) que introduce la idea de una evaluación llamada "figuroanalógica", la cual propone aspectos poco atendidos en el aula como : la participación, la coherencia en el discurso, la capacidad de relacionar, la manera de dirigirse a los demás, la facultad de escuchar y la auto evaluación. Así, la evaluación a partir de figuras muestra el potencial que tiene la analogía como instrumento de conceptualización y de formación del pensamiento.La evaluación "figuroanalógica" no pretende sustituir o excluir otras formas de evaluar, sino que la misma constituye una herramienta para complementar ciertas actividades evaluativos, o para hacer otras en aquellos casos en los cuales no sabemos cuáles estrategia emplear. En el contexto de una nueva cultura en torno a este tema, la evaluación "figuroanalógica" se sitúa en una perspectiva formativa y formadora. Por un lado porque pretende comprender para mejorar y, por otro, porque la participación de los alumnos en el propio proceso es decisivo.

El libro está divido en dos grandes secciones. La primera sección se aboca a describir la sustentación teórica de la propuesta; comprende el capítulo uno, en el cual se analizan tres aspectos fundamentales: en primer lugar el sentido del término y del acto de evaluar, para lo cual relaciona la evaluación con la valoración y los procesos de pensamiento. Así, el pensamiento cuando evalúa, usa conscientemente unos filtros o criterios dependiendo de la precisión buscada. Por lo tanto evaluar constituye una forma de pensar críticamente, razón para considerarla como un proceso mental exigente y metódico, que exige precisión analítica. Al buscar la comprensión del sentido de evaluar, se persigue saber "cómo se sabe" y entender la mecánica del propio entendimiento. El segundo aspecto aborda la fundamentación de la evaluación ante: a) los retos "antropológico y metafísico", para ello considera la evaluación en una perspectiva humana, es decir como cuestión inseparable de la actividad del hombre; por tanto, evaluar forma parte de lo que constituye la "humanidad del humano". Por este motivo, la evaluación no puede tratarse como una perspectiva técnica o de procedimiento pedagógico sino que forma parte del pensamiento es decir de las racionalidades; b) los retos "epistemológico y estético"; explica el texto que tradicionalmente en las instituciones educativas al ser evaluados los aprendizajes, éstos son representados con notas las cuales pretenden reflejar cómo se les ha medido,

estimado y cuantificado. El profesor transforma lo cualitativo en cuantitativo; evaluar de esta manera representa una analogía que utiliza los números como símbolos. Si lo que se pretende es que el alumnado sea sujeto evaluador, ¿por qué no utilizamos imágenes en ese proceso?. El desafío es, que si el alumno es el sujeto-objeto de aprendizaje, sea él mismo quien haga las analogías y que al hacerlas prosiga en el proceso de aprender y conocer; c) el reto "ético"; en este aparte se analiza la evaluación como un acto ético, ya que para aprender a ser un sujeto evaluador, debe estar intrínsecamente vinculada a una buena educación ética. Así, el acto de evaluar puede ser mejor desde la perspectiva de la educación ética si es compartido y dialogado; de esta manera se enriquecen las experiencias individual y colectiva, porque permite la integración de distintas perspectivas y el refuerzo de los elementos comunes del contexto del que forman parte los evaluadores. El tercer aspecto aborda lo concerniente a la evaluación ante los retos: de la infancia y de la práctica. En cuanto a la infancia, la considera una dimensión legítima de la experiencia humana. Según esta idea, todo lo que se pueda decir del ser humano incluye a los niños y la consecuencia pedagógica más importante, es que hay que tratar a los niños como sujetos evaluadores; si la ludicidad (el juego) es un aspecto fundamental que caracteriza a esta etapa del desarrollo, el mismo no debe quedar desatendido. Este motivo lleva a trasladar la ludicidad más allá de la infancia, ya que de esta manera se propicia el desarrollo de la imaginación, del lenguaje, del pensamiento, de la memoria, de la creatividad, de la expresión y de la concentración. Respecto al reto de la evaluación frente a la práctica, destaca que la propuesta nace de la práctica y ha sido ensayada a diferentes niveles utilizando símbolos e imágenes artísticas de sentido cultural relevante, de manera que se puedan hacer comparaciones, establecer relaciones y percibir semejanzas y diferencias. La segunda sección del libro, se refiere a la puesta en práctica de la evaluación "figuroanalógica" desde el aula, y comienza por presentar capítulos en los que explican algunas figuras y representaciones apropiadas, de acuerdo a: la edad de los alumnos y alumnas, de cómo evaluar en la educación infantil, en la educación primaria, en la educación secundaria, en la formación del profesorado; asimismo, aborda cómo se aplica esta propuesta en diferentes ámbitos curriculares de la educación primaria. Entre las actividades que contempla la propuesta destacan: utilizar imágenes de parejas bailando, para determinar el ritmo del grupo; presentar fotografías con imágenes para estudiar el pensamiento colectivo; presentar imágenes de las estaciones del año para la determinación del ambiente del aula; caras con distintas expresiones, y diferentes tipos de animales para realizar analogías con nuestro desempeño en clase. En fin, el libro presenta una variedad de ejercicios para que los docentes los analicen, adapten y apliquen como parte de su estrategia evaluativa con sus alumnos.

Prof. Oscar Blanco Gutiérrez

MUND ®S

Editorial Portada Mundos partidos

Mundos Creados

Mundos spirados

Mundos exionados

Mundos alogados

STA No6 STA No5

STA No4 ros Anteriores

con nosotros

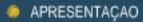
eres proponer ıra la revista?

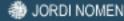
Código Ético EARMUNDOS



















# APRESENTAÇÃO

# **Fernando Caramuru Bastos Fraga**

Escritor, educador, editor e mestre de muitos... caramuru.fernando@gmail.com

Temo, sempre que sou solicitado a fazê-lo, dizer quem sou. Não creio que, dizendo quem fui, possa dizer muito ou o suficiente do que sou. Na verdade, sou o que faço, sobretudo, o que faço para mudar o que sou. Antes, porém, de dizer o que faço, peço licença para dizer que não sou, como nos versos de Pessoa: "Não sou nada / Nunca serei nada. / Não posso querer ser nada. / À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo". Já que tenho sonhos, eu sou. Sou o que faço de meus sonhos, se os faço. Se sonho com o início de minhas seis décadas vividas, sou os momentos de minha existência que os anos sempre trazem, já que não quero "lauréis, mas as rosas de minha infância".

Eu não sou, pois que não me sinto acabado, concluído — quem é absoluto é, e absoluto só Deus. Mas sou um predicado de algo, de circunstâncias, de determinações, de escolhas, pensamentos e sentimentos... Um sujeito proveniente de ações dos verbos e seus complementos. Ah, como o sou! Escolhendo, posso ser um perdedor, sem escolhas, contudo, nunca serei um vencedor. Pensando, comecei e continuo meus ensaios e atuações de me tornar racional, capaz de fazer escolhas coerentes, devidas. Sentindo, faço-me capaz de ser humano e, principalmente, humano ser. Com determinação, busco as qualificações desejáveis de profissional que gostaria de ser.

Não me direi bom ou ruim, inteligente ou obtuso, isso ou aquilo, para não cair na tentação do vitupério, da afirmação caluniosa e improcedente de mim mesmo. Assim, embora seja pessoa de ser em predicados, portanto de estar algo ou



alguma coisa, vou ater-me ao que faço no SINEP-MG. Aqui faço parte, sou parte e tomo parte de uma equipe de comunicação e de uma comunidade de trabalho sindical pela causa da educação particular mineira.

E o que faço decorre de minhas crenças, valores, princípios e desejos. Por isso, quero o trabalho de equipe, a cooperação entre os colegas, respeito e ajuda mutuamente compartilhados, a estética das coisas naturais e artificiais, e, principalmente, dos comportamentos em grupo e individualmente. Quero a inclusão dos diversos, a embriaguez dos sentimentos e sensações correspondidas, o conforto de mãos estendidas, o espanto de crianças surpreendidas, a indignação dos insatisfeitos com o *statu quo*.

Quero o desaparecimento das tiranias, das injustiças e das valentias de conveniência, das virtudes em boca própria, da farsa dos pedantes, convictos e hipócritas.

Quero a cura, o labor e a educação do face-a-face despido de máscaras, sem que, contudo, as partes envolvidas se deixem absorver, visto que, do contrário, as identidades se desfiguram.

E, se deformado pelas conjunturas, quero a atitude individualista dos adolescentes, só para retomar minha identidade perdida, e rezarei, antes da ação, a Oração da Gestalt Terapia, de Frederick Perls, a seguir:

Eu faço minhas coisas, você faz as suas.

Não estou nesse mundo para viver de acordo com suas expectativas.

E você não está neste mundo para viver de acordo com as minhas.

Você é você, e eu sou eu.

E se por acaso nos encontrarmos, é lindo.

Se não, nada há a fazer.

#### **KADRIORG**

Jordi Nomen
GRUPIREF (www.grupiref.org)

El estanque tiene un olor oscuro y en medio se alza una glorieta blanca y redonda que sólo es accesible mediante el uso de una pequeña barca.

Es fácil imaginarse la idea del brillante arquitecto que, en pleno siglo XVIII, ha acompañado al zar Pedro III para crear el palacete de Kadriorg y sus magníficos jardines. Al ver el agua llena de patos, uno siente el peso de la idea de paraíso en su concepción e imagina cómo la emperatriz debe superar el pequeño obstáculo del agua hasta el pequeño y delicado porche de piedra blanca, acompañada por una dama y protegida por un feroz guardia, tal vez cosaco. Una vez allí, mecida por les acordes de un violín, o quizás una flauta, sueña en sus miserias y alborozos. Al caer el sol, con el regreso de la barca, da un pequeño paseo por el jardín posterior al palacio. Éste organiza en torno a una pequeña fuente redonda de unos dos metros de diámetro y unos parterres, cuatro o cinco, de flores verdes y rojas que recubren unas pequeñas extensiones de tierra rojiza. Allí respira la tranquilidad de una vida aristocráticamente organizada. Ahora se para delante de una estatua barroca de Neptuno matando un delfín, mientras piensa en su soledad acompañada, en el sentido de un marido ausente. retenido en Moscú por los asuntos de estado del inmenso imperio ruso. En su retiro, recubierta de un bonito vestido de seda blanca reflexiona sobre el azar y el sentido de la vida. Ahora se sienta al lado de la estatua aprovechando la sombra fresca de un viejo olmo, al atardecer. Se pregunta cuándo vendrá el zar, cuando podrá tener hijos que la distraigan, al menos unas horas, de la monotonía. Ya entra en el palacio, de dos pisos, con molduras blancas sobre fondo granate, embellecido por pilares corintios y techo de teja verde. Sus pasos resuenan en las inmensas estancias, precedidos de una progresiva iluminación que los criados van encendiendo tras recuperarse de su inmovilidad. En el comedor está servida la cena: aves de caza, salmón traído del Báltico. verduras, fruta, pasteles, servida en una porcelana fina de la fábrica de San Petersburgo. Y la emperatriz, inapetente, bosteza, añadiendo silencio al silencio imperante. Sólo se oye el tintineo del cambio de platos. Con la mano hace un pequeño gesto a su dama para que toque una melodía, Schubert, y no puede evitar que una lágrima. incontinente, se deslice por su mejilla. El tiempo se para...

Dos siglos más tarde, en verano de 2007, un hombre llega apresurado. Ha dejado el taxi y se dirige a la puerta del palacio, ahora convertido en museo. Ha llegado tarde. No podrá entrar en el museo, no podrá ver la colección de retratos de los zares que alberga, tal vez nunca. El hombre decide aprovechar la carrera y observa con detenimiento el edificio, como si pensara llevárselo consigo en la mirada. Ahora ha observado las escaleras laterales y ha pensado ver lo que hay detrás. Los jardines. Le extraña que se vean tan solitarios, que los visitantes del museo no los admiren. También ve que los iardineros los cuidan con tanto mimo que hacen de su profesión un arte.

Saca e móvil y hace una fotos. Cuando le toca el turno a la estatua de Neptuno, se queda sin batería. También es mala suerte. Se resigna. Guarda el móvil y prepara, con suma solicitud una pipa. Se pone a fumar. Se siente feliz por haber visto el palacio y los jardines. Sabe que probablemente jamás volverá y eso le da un toque de eternidad a la visita. Podrá retenerla la irá perdiendo aunque progresivamente en los detalles, perderá nitidez hasta quedar convertida en un regusto dulce de felicidad.

Ahora el hombre va hace el estanque y ve familias aprovechando la caída del sol de verano. Los patos hacen vuelos rasantes sobre las aguas para recoger su alimento y un niño pequeño, dulcemente rubio y sonrosado, aplaude ruidosamente alborozado.

De repente llega ella. Es una señora mayor, delgada, de una edad indeterminada, por encima de los sesenta años. El hombre la mira. Ella le mira y sonríe. Tal vez le haga gracia ver una pipa en manos de alguien todavía joven, unos cuarenta quizás. Después, concentrándose, coge una bolsa de plástico naranja y empieza a sacar pedazos de pan, de pan duro, que desmigando. Lleva zapatillas de estar por casa. Entonces se produce la escena mágica. Patos, pajarillos y palomas se lanzan de todas direcciones a sus pies, se abalanzan desde todo el parque. Parecen una nube oscura en movimiento, una estela de avión en el cielo azul añil. Las más hábiles, las que han cazado un pedazo. salen volando esconderlo. Las otras se pican, buscan la parte del banquete. Sólo palomas se apartan persiguiéndose mutuamente busca de necesidades tan

perentorias como la búsqueda del alimento.

Las aves están todas juntas, envuelven a la mujer que sonríe, congelando una felicidad en sus manos sarmentosas y ya gastadas y en su rostro que se vuelve bello por el contacto con los seres vivos que la rodean.

El hombre se mira la escena, curioso, mientras piensa que la vida es una carambola. Sólo unas horas antes estaba levendo un libro filosófico que planteaba las diferencias entre los hombres y los animales. El autor concluía proponiendo la libertad como el criterio definitivo y diferenciador entre ambos. El hombre es el único ser vivo capaz de frenar o contradecir incluso sus instintos, que en él tienen menos fuerza que en los animales. Por eso el hombre es libre. Y ahora, allí delante de Kodriorg tiene la prueba. Nutrición y sexo han movilizado a las aves del parque, mientras la mujer busca su propio sentido alimentándolas. El hombre comprende que el presente es eterno, que lo que ha pasado no se puede cambiar. Se puede dejar de existir pero no se puede no haber existido. Pobre excusa de mortal pero , a la vez , momento de plenitud que justifica la intensidad de este momento. Al fondo, el sol parece ahogarse en las aguas del y el hombre ve a la estangue emperatriz y su dama que vuelven de la glorieta. Con la belleza no es suficiente, con tener satisfechas las necesidades tampoco... sin amor compartido, sin la necesidad de tener que salvar a alguien, además de a uno mismo, nada tiene sentido...



# MUND®S

# Editorial

Portada Mundos partidos

Mundos Creados

Mundos spirados

Mundos xionados

Mundos alogados

STA No6 STA No5

STA No4 os Anteriores con nosotros

eres proponer ra la revista?

Código Ético EARMUNDOS



# ANGÉLICA SÁTIRO

Volar con las Alas de la Imaginación Infantil.

# ARACELI OCHOA DE ERIBE

Intuiciones y actitudes Interpretando el hecho educativo

CRISTIANE NUNES OLIVEIRA. MARIA DA CONSOLAÇÃO ROCHA, THAIS TAVARES LACÉRDA

> Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho: A experiência da rede municipal de educação de belo horizonte

## FÉLIX DE CASTRO

La Evaluación en el Proyecto Noria

### FERNANDO CARAMURU BASTOS

Virtudes Compensatórias

## MAURICIO LANGON

- Sur... Paredón y después
- Adolescencias de la Filosofía

## SAMANTA OBADIA

Uma Ótica Filosófica do Trágico

#### SERGIO A. SARDI

A Filosofia pode ser ensinada?

#### TOMÁS MIRANDA ALONSOI

M. Lipman: Función Filosofía en la Educación de la Persona Razonable.







# Volar con las alas de la imaginación infantil

Angélica sátiro

Este artículo trata de reflexionar sobre el concepto de *imaginación* desde varias perspectivas: epistemológica, estética, ética, social, antropológica, etc., asumiendo los varios calificativos (negativos y positivos) que recibió este término a lo largo de la historia del pensamiento. A partir de la visión más global de este concepto se hace una reflexión sobre qué seria la *imaginación infantil* y de cómo se puede desarrollarla a partir de la propuesta general del PROYECTO NORIA. El acto mental de *imaginar* es entonces considerado dentro de la experiencia más global del pensamiento que cuenta con varios tipos de habilidades que pueden ser potenciadas a través de una educación dialógica y reflexiva.



# Volar con las alas de la imaginación infantil<sup>1</sup>

Angélica sátiro

educadora, escritora, investigadora.

Para saber mas: http://www.crearmundos.net/quien.html

El mundo real es mucho más pequeño que el mundo de la imaginación – (Friedrich Wilhelm Nietzsche)

#### **Empezando**

Las jornadas de las cuales esta conferencia forma parte pretenden discutir la escuela del siglo XXI. Afrontar la complejidad del siglo XXI, entre otras cosas, es buscar respuestas para la educación de las nuevas generaciones. Seguramente este siglo que nació envuelto en tantos acontecimientos desafiantes pide nuevas generaciones más capaces de actuar éticamente y de pensar creativamente. La formación ética y creativa de las nuevas generaciones evidentemente tiene su cuna en la educación infantil. El educador de niños tan pequeños debe tener presente que realiza un trabajo propedéutico, previo, de base. Es como preparar el terreno para la siembra. Pero, como se sabe, las simientes cuando están germinando bajo tierra son invisibles. Por lo tanto, no se puede esperar ver flores y frutos, aunque no se debe olvidar que ese trabajo invisible de la simiente genera la posterior aparición de la flor. O sea, cuanto menor sea el niño, menos podrán verse resultados inmediatos del trabajo realizado con el pensamiento creativo y con los valores y actitudes éticas. Esto no significa que no esté ocurriendo nada. Lo que el educador necesita recordar es que estará interfiriendo a nivel estructural, ayudando a los niños a que formen su base cognitiva y moral de forma más intencional, consciente y cualitativa. ¡Lo que no se puede olvidar es que es una edad bellísima para disfrutar con ellos y aprender de ellos esa actitud de intensa curiosidad y búsqueda de aprender! Son como girasoles buscando el sol...

Esta conferencia es una lupa temática ya que pretende poner su foco de luz en el tema de la imaginación y del desarrollo de la imaginación infantil. El objetivo es ayudar a ver como el desarrollo de la imaginación infantil puede ser importante tanto a nivel mental, como moral y social. Evidentemente teniendo como telón de fondo que esto es importante para la educación del siglo XXI.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Texto de la conferencia del mismo nombre impartida en las JORNADAS PROVINCIALES PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL - La escuela del S. XXI – centro del profesorado de Málaga – septiembre de 2007, publicado anteriormente en la revista **childhood & philosophy** del ICPIC (Consejo Internacional de Filosofía para niños)



Este texto, así como la conferencia, está dividido en 3 partes que tienen los siguientes objetivos:

- 1°) Explorar el concepto "imaginación" y sus implicaciones en el desarrollo mental, social y moral.
- 2°) Explorar qué se entiende por "imaginación infantil"
- 3°) Presentar una propuesta de desarrollo de la imaginación infantil a partir del PROYECTO NORIA (www.proyectonoria.crearmundos.net)

#### I) ¿Qué es la imaginación?

De manera general estudiosos del tema están de acuerdo en que imaginar es el acto de la imaginación, palabra que viene del latín imaginatio y significa imagen y visión. Por esto, etimológicamente, existe la idea de que imaginar es formar imágenes a partir de lo que fue percibido. Es decir, según eso, imaginar es representar a través de imágenes. La etimología de la palabra imagen viene del latín imago y significa representación, retrato. Pero, ¿será que imaginar es mantener en la mente las imágenes tal cual las percibimos del mundo exterior? Según el filósofo Gaston Bachelard, la respuesta a esta pregunta es un rotundo "no" ya que una imagen estable y acabada corta las alas de la imaginación. Para este pensador la percepción y la imaginación son contrarias, al tratarse de la presencia y/o ausencia de la realidad y sus imágenes. Mientras la percepción hace fotos de la realidad y trata de hacer presentes estas fotos en la mente, la imaginación rompe con el curso ordinario de la realidad ausentándose de ella, lanzándose a una "vida mental nueva", atreviéndose a mover las imágenes percibidas que ya están en la mente. El resultado de esto es que se crean nuevas imágenes. Por lo tanto, imaginar es percibir mentalmente, tener una idea sobre algo que no está presente realmente. O sea, cuando imaginamos transcendemos la experiencia con sus datos y hechos. La imaginación permite a la mente un estado de apertura que genera fluidez, flexibilidad y ampliación de la capacidad creativa. La imaginación deforma, reforma y transforma las imágenes percibidas, de ahí nace el imaginario colectivo y/o individual. Los sueños (dormidos o despiertos), los cuentos, las leyendas, los mitos, el arte, los iueaos tradicionales con sus símbolos y ritos son hijos del imaginario colectivo. La "identidad cultural" es una expresión de un imaginario social compartido por un determinado grupo. Teorías científicas, filosóficas, religiosas son hijas de esta apertura mental que genera la imaginación humana, ya que plantean nuevos problemas y nuevas respuestas a la realidad. Hacer frente a los conflictos cotidianos pide imaginación ética, principalmente en un mundo con las características de lo que se nos presenta en este siglo XXI: mundializado, globalizado, aterrorizado y con el cuestionamiento constante de la vida como un valor a ser preservado. El poeta William Blake afirmó que "La imaginación no es un



estado, es la propia existencia humana". Todo lo que se afirmó hasta aquí refuerza esta idea.

A pesar de toda esta "fuerza" de la imaginación no se puede dejar de mencionar la "mala prensa" de también tiene. Para muchos estudiosos la imaginación representó una función cognitiva menos evolucionada y capaz de conducir a errores varios. Descartes y Pascal son buenos ejemplos de la desvalorización de ese acto mental, además de Hobbes que llegó a afirmar en su libro Leviatán que "la imaginación no es nada más que una sensación en vías de degradación". Y, para otros, acostumbrados a contraponer imaginación y razón, ella ocupa un lugar negativo que impide al humano ser razonable, critico, pensador basado en criterios lógicos rigurosos. En este sentido estamos de acuerdo con la filósofa Victoria Camps: "... no se trata de elegir la imaginación contra el pensamiento reflexivo, o a éste contra el sentimiento; se trata de seguir la propuesta de Kierkegaard de 'darles a pensamiento, imaginación, sentimiento la misma categoría, unificarlos en simultaneidad' ya que 'el medio dentro del cual se unifican es la existencia." Filosofa y poeta coinciden en que la relación imaginaciónexistencia humana es definitiva.

Como la imaginación es vista por muchos teóricos como algo inferior al movimiento crítico que el pensamiento hace cuando produce conocimiento científico, durante mucho tiempo la escuela se encargó de eliminar este "defecto de la capacidad de pensar de los niños", ya que produce equívocos, engaños, ilusiones y deforma las buenas imágenes de la realidad. Hay que ayudar a los niños a pensar lógicamente, crítica y rigurosamente, por lo tanto hay que ayudarles a superar el mito, el sueño, la fantasía, todo esto que distorsiona la realidad e impide la madurez emocional y cognitiva. Este fue el discurso sutil y/o explícito de muchos pensadores y pedagogos occidentales... Para ellos la imaginación es un divertimiento caprichoso, pueril y engañoso que hay que superar para formar buenos pensadores y adultos maduros encajados en la realidad.

En contrapartida, varios fueron los estudiosos que vieron a la imaginación como creadora y constructiva, como Kant, Hegel y Sartre. Para Kant, la imaginación está entre el intelecto y los sentidos, entre los conceptos abstractos y las percepciones concretas. La imaginación es una "mediadora" que ayuda a organizar intelectualmente nuestra experiencia sensorial a la vez que ayuda a nuestra vida intelectual a no estar vacía, cosa que pasaría si hubiera una pérdida sensorial. Por lo tanto, para Kant se produce una "síntesis" que aún no da origen al conocimiento, pero sin la cual el conocimiento no es posible. Con esto, el papel de la imaginación, desde esta perspectiva, es fundamental para la construcción del conocimiento. Y es de Hegel la frase: "La



imaginación pone la eternidad al alcance del espíritu..."; dentro de su fenomenología, su estética y su epistemología, la imaginación tiene el papel de acercar el ser humano a su propia amplitud. Sartre dedicó una de sus obras a la imaginación y entre tantas cosas defendió la relación entre el mundo de la imaginación y el mundo del pensamiento, además considera que la imaginación está relacionada con la acción (o con la serie de "posibles acciones"). Este pensador coincide con la idea de que la imaginación esta entre la conciencia y los objetos de la realidad.

La psicología cognitiva contemporánea también es otro ejemplo de defensa de la imaginación, en tanto la entiende como una función psíquica inventora a través de la cual se pueden representar relaciones originales en los varios campos de la experiencia humana. Investigadores de la categoría de Vygostski afirmaron que la imaginación es una función vitalmente necesaria que tiene importantes implicaciones epistemológicas. Según él hay varias formas de vinculación imaginación-realidad. Veámoslas:

- 1°) La imaginación se apoya en la experiencia, o sea construye siempre con elementos tomados del mundo real. Como ejemplo habla de los mitos, cuentos y leyendas que son combinaciones de elementos reales sometidos a modificaciones y/o reelaboraciones imaginativas. En este mundo imaginario podemos encontrar una fantasiosa cabaña con patas de gallina, pero a la vez reconocer las partes tomadas de la realidad que configuran esta imagen. La consecuencia de esta idea es que cuanto más rica sea la experiencia humana mejor para la imaginación ya que dispone de mas "materiales" para combinar, elaborar, modificar.
- 2°) La experiencia se apoya en la imaginación, o sea nuestra imaginación ayuda en el conocimiento de la realidad. Como ejemplo cita la Historia, lo que estudiamos sobre el pasado, nos ayuda a entender una realidad que no hemos vivido. Mientras leemos Historia imaginamos lo que pasó. También cita la manera como aprendemos de la experiencia ajena podemos "ver" un desierto africano sin haberlo visitado porque alguien ya nos explicó como es, o leemos, o vimos dibujos y fotos de otros. Y si cerramos los ojos podemos tener una imagen de varios aspectos complejos de la realidad gracias a este intercambio entre la realidad experimentada y percibida directamente por otros y nuestra capacidad de imaginar lo que no fue directamente vivido por nosotros mismos.
- 3°) <u>Los sentimientos influyen en la imaginación y la imaginación influye en los sentimientos.</u> Se puede afirmar que hay un enlace emocional tanto externo como interno respeto a la imaginación. Algún sentimiento



nos puede hacer imaginar cosas y nuestra imaginación puede generar sentimientos varios en nosotros. Podemos sentir dolor, alegría, compasión, rabia a partir de elementos imaginarios creados en nuestra mente y sin ninguna conexión con la realidad externa.

4°) <u>Hay una lógica interna en la imaginación</u>. No es que la imaginación sea contraria a la lógica, sino que hay una lógica imaginativa que constituye su fuerza y su verdad desde su interioridad.

#### Resumiendo y ampliando:

La imaginación es el impulso creador, pero para crear y concretizar lo que tiene existencia a nivel imaginario hacen falta otros elementos. La imaginación depende de la experiencia y de la capacidad combinatoria de los elementos de la realidad y de los elementos mentales. Y para que la imaginación se constituya como motor creativo necesita del apoyo de conocimientos técnicos que generan modelos de creación. Y, evidentemente por la interacción que hay entre la experiencia externa e interna, el medio ambiente influye directamente en los elementos imaginarios.

Hay distintas formas de imaginar: fantasear, concebir, inventar. Todas ayudan al perfeccionamiento del pensamiento creativo; algunas pueden colaborar en la mejoría de la realidad concreta y, en cambio. otras pueden servir sólo como válvula de escape. Concebir puede darse en cualquiera de esas direcciones, porque implica creación y elaboración de algo. Fantasear es un acto que nos mantiene en el mundo imaginario, mientras inventar puede tanto mantenernos en ese mundo como conducirnos a la vida concreta. Por ejemplo, cuando concebimos cosas absurdas e imposibles nos mantenemos en el mundo imaginario, pero si concebimos un proyecto implementado estamos tratando de mejorar la realidad concreta; y si inventamos algo que tenga una utilidad práctica importante, interferimos en la realidad y la tecnología es un buen ejemplo de esto. Pero es sabido que es imposible alterar creativamente la realidad concreta sin pasar por lo absurdo y por lo imposible. Porque crear presupone romper con un orden anterior, "caotizarlo", destruirlo, reconstruirlo.

#### 1.1. Las dimensiones de la imaginación

El que tiene imaginación sin instrucción tiene alas sin pies - (Joseph Joubert)

Como uno de los objetivos de este texto/conferencia es explorar el concepto de imaginación y sus varias implicaciones, vale la pena reflexionar sobre las dimensiones en las cuales la imaginación juega un papel importante. Lo que veremos seguidamente son provocaciones



para pensar la imaginación en la estética, la epistemología, la ética, la antropología social y el ámbito existencial.

#### 1.1.1. Imaginación estética

El arte es un compendio de la naturaleza formado por la imaginación - (José María de Queiroz)

Por varias razones, cuando se utiliza la palabra "imaginación" y/o "creatividad" siempre se piensa en el arte, como si estas capacidades se redujeran al campo de la estética. Evidentemente el arte no existe sin la imaginación. La música, las artes plásticas, la literatura, la poesía, la arquitectura, las artes dramáticas, etc. existen porque los artistas imaginan posibilidades que son concretizadas en obras según el dominio de las técnicas y lenguajes de cada uno. Y es evidente que el desarrollo de la imaginación es fundamental para el desarrollo de la creatividad humana que se expresa en el arte. El arte es un campo en el que el ser humano se expresa y se comunica de una manera muy especial. En él se mezclan sensaciones, emociones, pensamientos, valores, ideas, principios, etc.

A modo de resumen y para que se entienda el valor de la imaginación que se expresa en el arte es bueno recordar que:

- **-El arte es placer.** El arte toca la dimensión de la sensibilidad humana y es lúdico, por eso genera placer. Además, se utiliza muchas veces como diversión, lo que hace que ese carácter de placer se amplíe.
- **-El arte es sensibilidad.** El arte suscita emoción en quien lo admira, más, al mismo tiempo comunica esa emoción porque ese es su contenido. Además el arte expresa sentimientos, sensaciones, percepciones, porque está hecho de ese "material".
- **-El arte es pensamiento.** El arte es fuente de entendimiento de la experiencia humana y estimula el pensamiento para que se mueva y desarrolle de diferentes maneras.
- **-El arte es creatividad.** Evidentemente la creatividad humana no es "patrimonio exclusivo" del campo artístico, pero el arte no existe sin la creatividad. Por eso, es un estímulo para su desarrollo.

Y la imaginación es la clave que pasa transversalmente a través de este carácter lúdico, sensible, mental y creativo del arte.

#### 1.1.2. Imaginación epistemológica

La imaginación es más importante que el conocimiento - (Albert Einstein)

Por imaginación epistemológica entendemos la dimensión de la producción del conocimiento, y, en especial del conocimiento científico. Es por lo tanto la dimensión que siempre pensamos como anti-imaginativa ya que se refiere a los conocimientos "seguros", "no



ilusorios", "lógicos", "verdaderos, "reales". Pero cuando Einstein afirmó que la imaginación es más importante que el conocimiento, entendía que no podríamos teorizar sin imaginar y que no todos los conocimientos científicos podrían pasar por la metodología experimental, empírica. Él recordaba que parte del conocimiento teórico es especulativo, es una construcción mental, imaginaria. Las teorías extraen principios generales sobre lo verdadero y lo falso, sobre lo bueno y lo malo, sobre lo simple y lo complejo, sobre el tiempo y el espacio, etc. Las teorías científicas son intentos de explicar la realidad y de nombrar el misterio del mundo, más allá de su momento, lugar y circunstancias. Pero, el conocimiento surge en este territorio fronterizo entre la realidad empírica y la especulación (imaginación) y Einstein, que revolucionó la ciencia del siglo XX con su imaginación científica nos recuerda esto de manera muy contundente. Hablar de imaginación epistemológica es hablar de creatividad científica, por lo tanto, es hablar de algo que se mueve entre la disciplina y el caos, la voluntad y el dejarse llevar, el rigor y el desenfado, la analogía y la paradoja, la continuidad y la revolución, las seguridades o certezas y el riesgo de la equivocación. Todo conocimiento es provisional y durará hasta ser reemplazado por la próxima explicación más convincente del mundo.

#### 1.1.3. Imaginación ética

La felicidad no es un ideal de la razón, sino de la imaginación - (Inmanuel Kant)

La imaginación ética es fundamental para afrontar la complejidad del siglo XXI. Sin el desarrollo de esa habilidad uno puede quedarse "atrapado", "bloqueado" y "sin vistas" para buscar soluciones a los problemas que esa complejidad presenta. Una persona capaz de imaginar éticamente podrá tener visiones de futuro, emprender acciones de cambio, soñar un futuro posible, proyectar un yo y un mundo ideal.

#### Percibirse a si mismo y proyectar un YO ideal

Los niños necesitan distintas actividades de percepción de si mismos y en general la educación infantil ya se encarga de hacerlo. Pero... la expresión "proyección del yo ideal" suena demasiado para niños tan pequeños, por lo tanto hay que adecuar lo que se está diciendo a lo que se puede lograr con ellos. Se trata de estimularlos a descubrir quién son, mientras aprenden a preguntarse quién quieren ser. Por ejemplo: si se ven a sí mismos muy "movidos", la cuestión es ayudarlos a ver si les gustan ser así y si quieren seguir siendo así. Pero no se trata de forzar nada, sino de matizar la percepción de uno mismo con esta importante actitud de imaginación ética que es la proyección del yo ideal.



A estas edades, ya pueden elegir sus juegos y escoger su ropa y estos son buenos momentos para que se conozcan a sí mismos y imaginen quién quieren ser. A través de los juegos y las actividades lúdicas los niños podrán experimentar esa autopercepción y proyección de la que hablamos. Hay que recordar que en esta etapa se automatizan hábitos, lo que significa repetir actividades, que en este caso serán de autopercepción, autoconocimiento y proyección (imaginación del yo que les gustaría ser). Trabajar con esta actitud ética como un hábito a ser formado es muy importante. Ojalá cada adulto de hoy hubiera podido tener como hábito, desde niño la autopercepción, el autoconocimiento y la proyección de si mismo.

#### Soñar futuros posibles y proyectar un mundo ideal

Proyectar un mundo ideal es una actitud cuidadosa que nos permite plantearnos cuestiones importantes como:

- ¿En qué mundo queremos vivir?
- ¿El mundo real está muy distante de un mundo ideal? ¿Por qué?
   ¿Cómo podemos reducir esa distancia?
- ¿Es posible un mundo mejor que éste en el que vivimos?
- ¿Cuál es mi contribución a la construcción de ese mundo mejor?

Es una importante actitud de imaginación ética que realiza el sentido del ethos en lo que a la relación con el otro y con el entorno se refiere. Se trata de no aceptar las incoherencias y las injusticias de la sociedad como una realidad inmutable. Imaginar futuros posibles es un ejercicio de la libertad humana que ayuda en la creación del mundo. El mundo humano es una invención cultural y la cultura es hija de la imaginación humana. Recordar esto es fundamental para que no se pierda el sentido del ser humano en la vida y su papel de "creador de realidades".

#### 1.1.4. Imaginación social y antropológica

"Quien imagina es porque no se contenta con el real estado de la realidad."
(Mia Couto)

También es importante entender que significa "imaginario social" para seguir pensando sobre el valor de la imaginación. Es el antropólogo Castoriadis quien acuña el término Imaginario Social: " ... El imaginario no existe a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien ' el espejo' mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras del imaginario, que es creación ex nihilo... El imaginario del que hablo no es imagen de... es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica-psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de 'algo'. Lo que llamamos 'realidad' y 'racionalidad' son obras de esta creación". O sea, el imaginario social es un "entendimiento de la realidad" que sigue en



abierto, en proceso de creación constante de aquellos que comparten tiempo, espacio e identidad colectiva. Esta "realidad" es construida e interpretada por cada sujeto y por su colectivo en un momento histórico social determinado. En la construcción de un imaginario social hay una profunda articulación e interdependencia entre la psique y la sociedad. El individuo se reconoce en este imaginario colectivo a la vez en que lo crea junto a su colectividad. Y, es el mismo autor que sigue: "Sería superficial e insuficiente decir que toda sociedad 'contiene' un sistema de interpretación del mundo. Es toda sociedad un sistema de interpretación del mundo; y aun aquí el término interpretación resulta superficial e impropio. Toda sociedad es una construcción, creación de un mundo, de su propio mundo. Su propia identidad no es otra cosa que ese sistema de interpretación, ese mundo que ella crea. Y ésa es la razón por la cual (como ocurre en cada individuo) la sociedad percibe como un peligro mortal todo ataque contra ese sistema de interpretación; lo percibe como un ataque contra su identidad, contra sí misma". Con más o con menos conciencia, las sociedades tienen un imaginario común que tratan de defenderlo cada vez que sienten algún tipo de amenaza a esta "interpretación de mundo". Un imaginario social, instaurado con más o menos conciencia por parte de los ciudadanos, siempre refleja valores, apreciaciones, austos, ideales, conductas. Es el resultado de una red de relaciones entre ideales, discursos y practicas individuales y sociales que se expresa de distintas maneras a través de todos los lenguajes que el humano tiene a su disposición para comunicar. Actúa en todas las instituciones e instancias sociales señalando tendencias que acaban por regular las conductas de los individuos y de la colectividad. En función de esto, el imaginario colectivo produce "materialidad" en la medida en que regulando la conducta, genera efectos en esta realidad que el mismo interpreta. En resumen el imaginario social refleja un modo de ser de un determinado grupo que comparte denominadores comunes. Y esto pasa por el discurso, por las palabras que nombran esta realidad. Pasa por un proceso educativo desde la niñez mas temprana en la que se pueda hablar de futuros posibles, analizar el pasado, interrogar el presente ayuda a crear este imaginario común, porque los niños y jóvenes pueden elaborar este sistema de interpretación de mundo de manera conciente y compartida; y no sencillamente seguir la corriente y actuar según un imaginario que ellos mismos no saben que existe.

#### 1.1.5. Imaginación existencial

La imaginación abre a veces unas alas grandes como el cielo en una cárcel grande como la mano - (Louis Charles Alfred de Musset)

Las anteriores dimensiones son campos, áreas de la filosofía que tienen un foco reflexivo bien claro. La estética es una reflexión sobre el arte, sobre lo bello, sobre lo feo y el gusto. La epistemología es una reflexión



sobre el conocimiento y su producción y reproducción. La ética es una reflexión sobre las moralidades, la conducta humana y su modo de ser y estar en el mundo. La filosofía social es una reflexión sobre la dimensión social del humano y la antropología reflexiona sobre la cultura y el humano. Así que esta dimensión "existencial" de la imaginación es una categoría que extrapola el criterio anterior, es más bien una síntesis de lo afirmado anteriormente. Es la dimensión que nos permite decir que cada persona (niño, joven, adulto) puede hacer de su vida una obra de arte y de la humanidad el gran proyecto creativo de cada uno. Es la dimensión que incluye pensamiento, sentimiento, cuerpo y trascendencia y refuerza la idea de que, por más que tengamos varios condicionantes sociales, lingüísticos, económicos, culturales, siempre está nuestra libertad y nuestra capacidad de romper con las circunstancias. Así podemos crearnos y recrearnos como seres en este mundo. Somos lo que imaginamos que podemos ser y, sino imaginamos nada sólo podremos ser lo que los demás hagan de nosotros. E igual pasa con el mundo, si imaginamos otros mundos posibles, podemos ayudar a construirlos, pero si no somos capaces de imaginar nada más allá de lo que vemos, el mundo seguirá tal cual. La existencia humana es hija de imaginación humana.

## II. ¿Qué es imaginación infantil?

¿Qué es nuestra imaginación comparada con la de un niño que intenta hacer un ferrocarril con espárragos? - (Jules Renard)

Los niños pueden hacer todo de todo. (Goethe)

Cuando se habla de imaginación infantil se suelen mencionar dos cosas: los niños genios y/o la maravilla de la capacidad imaginativa de los niños contrapuesta a la "poca imaginación de los adultos". Las dos citas nos ayudan a ver esto. Es de verdad una tentación maravillarse con Mozart a los tres años, con Mendelson a los cinco, con Haydn a los cuatro; con Haendel y Weber que componían a los 12 años, Shubert a los 11, Cherubini a los 13, con Giotto que tuvo sus productos plásticos ya visibles a los diez años, como Van Dyck y Rafael a los ocho, igual que con Gres, y con Miguel Ángel a los trece, Durero a los guince, Bernini a los doce, Rubens y Jordaens también muy pronto. Pero... ¿en qué nos ayuda ésto a entender la imaginación infantil? Como mínimo nos ayuda a no olvidar dos cosas: la primera es que la imaginación y la capacidad creativa están presentes desde muy pronto en los humanos y los genios ayudan a ver y constatar esta realidad. Y la segunda es que, aunque ya visible, las primeras creaciones de ellos no fueran más que "síntomas de su genialidad", ya que sus obras mejoran en la medida en que pasa el tiempo. Lo que decía Vygotski puede ser ilustrado con estos ejemplos:



cuanto más amplia y profunda es la experiencia humana, más elementos tiene la imaginación para combinar, recombinar y transformar. Ahora bien, esta afirmación contradice la idea de que los niños son más imaginativos que los adultos. ¿Qué pasa entonces? ¿Dónde está la equivocación?

Retomemos a Goethe: Los niños pueden hacer todo de todo. Y estamos de acuerdo: hacen ferrocarriles con espárragos... Pero esta simplicidad, esta espontaneidad de la imaginación infantil no puede ser confundida con la amplitud o la riqueza de la capacidad de imaginar de un adulto con una rica experiencia humana de trasfondo. Digamos que los niños están más "libres", "desbloqueados" de esquemas de interpretación de la realidad por eso fluyen espontáneamente y habitan el mundo de la fantasía con tranquilidad y sin necesidad lógica de encadenarlo todo para que tenga el mismo sentido que tendría en la realidad. Los adultos sufrimos más el antagonismo entre la pura imaginación subjetiva y el enfoque racional de los procesos, dicho con otras palabras: entre la inestabilidad y la estabilidad del pensamiento que trata de interpretar la realidad y posicionarse en ella. Y aquí empezamos a deshacer el nudo de esta cuestión, los niños imaginan menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos ya que no tienen necesidad de encontrar un "sentido real a este universo mágico". Los adultos "atrapados" en nuestros esquemas de interpretación, paradigmas, conceptos y teorías, desconfiamos de todo lo que viene de nuestra imaginación. Por eso la imaginación en el sentido corriente de la palabra (algo inexistente, soñado) es mayor en el niño que en el adulto. Pero, un adulto desbloqueado y con la claridad del valor del mundo imaginario será capaz de utilizar su imaginación de una manera más profunda creando teorías, productos y obras que intervengan en la realidad de manera, muchas veces, definitiva. Einstein es un buen ejemplo de esto. Las grandes hipótesis, de donde nacen las grandes teorías son en esencia hijas de la imaginación. Pero... si las escuelas bloquean la capacidad imaginativa de los niños desde temprana edad lo único que lograran son adultos bloqueados en su capacidad creadora en los múltiples campos: la ciencia, el arte, la tecnología, la ética social, etc.

Por lo tanto, la imaginación infantil es un bien precioso, es como dijo Goethe, una precursora de la razón, o como afirmó Pascal, una maestra muy astuta. Y todos tenemos mucho que aprender de ella y hay que empezar con rescatar nuestros niños interiores y su mirada maravillada con el mundo.

# III. PROYECTO NORIA: una propuesta educativa de desarrollo de la imaginación infantil



Hay cosas que para saberlas no basta con haberlas aprendido. (Séneca)

#### 3.1. ¿Qué es el proyecto NORIA?

La noria es una de las atracciones más apreciadas de una feria. Tiene colorido y en general viene acompañada por una música alegre que parece impulsar el movimiento circular que lleva a los niñas y niños de arriba abajo. La posibilidad de ver las cosas desde lo alto y la sensación que da poder ver desde múltiples perspectivas con un sólo movimiento tienen un gran atractivo. La noria, cuando la cesta está en la curva más alta, se mece suavemente, y entonces la mezcla de asombro, placer, inquietud y expectativa lo lleva a uno a la risa y al descubrimiento de nuevas sensaciones.

El proyecto NORIA lleva el nombre de esta atracción porque pretende ofrecer algo semejante a nivel de aprendizaje reflexivo y creativo. El objetivo es que los niños aprendan a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas. Es deseable, inclusive, que lo hagan desde puntos de vista inusitados para ellos. Y, a la vez, que el uso de la capacidad de pensar y actuar creativamente les provoque placer.

La NORIA es circular. El círculo tiene un papel decisivo en este proyecto, ya que es utilizando esa forma geométrica como los niños se organizan y se disponen en el espacio para poder dialogar. El proyecto incentiva el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo, pero en compañía de los demás, en situaciones de diálogo que llamamos "comunidades de investigación". Sentados en círculo, uno puede mirar al otro cuando le habla y/o le escucha.

Así, la NORIA es una buena imagen de un tipo de relación que pretendemos ayudar a potenciar. Además, podemos decir que el pensamiento circula, como la NORIA hace circular los niños por el espacio. De la misma manera que la NORIA genera placer al ser sorprendente, el movimiento del pensar puede ser placentero, siempre que sea estimulado de forma creativa.

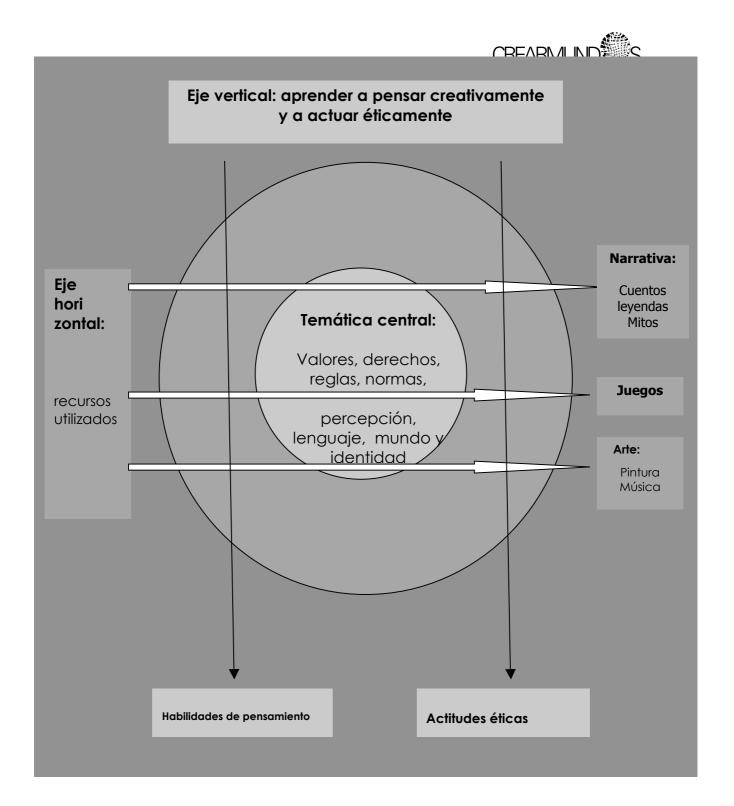
El PROYECTO NORIA es una propuesta de educación reflexiva y creativa destinada a niñas y niños de 3 hasta 11 años organizada en los siguientes programas:

PROGRAMA	TEMAS	LIBRO DEL ALUMNO	LIBRO DEL PROFESORADO	EDAD
Jugar con Juanita	Valores para aprender a convivir y autoconocerse	La mariquita Juanita	Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años	3-4 años



Juguemos a pensar	Lenguaje Mundo Identidad	Jugar a pensar con cuentos	Jugar a pensar con niños de 4 a 5 años	4-5 años
Jugar con los sentidos	Percepción	Pébili	Percibir, sentir, pensar	6-7 años
Jugar con leyendas	Valores para una convivencia intercultural	Juanita, los cuentos y las leyendas	Jugar a pensar con leyendas y cuentos	7-8 años
Jugar con mitos	Valores para una convivencia intercultural	Juanita y los mitos	Jugar a pensar con mitos	8-9 años
Pensar a través de juegos	Reglas, normas y convivencia		Juegos para pensar	9-10 años
Los derechos de los niñas y niños	Derechos		Los derechos y los niñas y niños	10-11 años

Los programas del proyecto proponen distintas actividades para potenciar habilidades de pensamiento, valores interculturales y un conjunto de actitudes que podemos llamar éticas. Para comprender mejor esta propuesta presentamos el esquema siguiente:



#### Explicando el esquema:

**Eje vertical.** Aprender a pensar creativamente y a actuar éticamente: habilidades de pensamiento y actitudes éticas.

El eje vertical es el "grano" de este proyecto porque representa su finalidad: potenciar la capacidad de pensar por sí mismo para una acción autónoma en la complejidad del siglo XXI. Lo que pretende el PROYECTO NORIA es que los niños puedan pensar creativamente y actuar éticamente, ya que la complejidad del siglo necesita personas



con capacidad de desarrollar esas capacidades. Y, para que esto ocurra, se presentan distintas actividades que desarrollan cada una de las habilidades de pensamiento y de las actitudes éticas. Todas ellas están explicitadas y conceptualizadas en los apartados siguientes.

**Eje horizontal.** Recursos utilizados: narrativa (cuentos, leyendas y mitos), juegos y arte (pintura y música).

El eje horizontal representa los medios utilizados para que los niños aprendan a pensar creativamente y a actuar éticamente. Como se puede ver en el cuadro anterior según el programa se utiliza uno o más de los recursos narrativos, y también juegos, como es el caso del presente programa. El arte es un recurso utilizado de manera transversal, apareciendo en todos los programas a través de sus actividades.

**Temática central.** Valores, derechos, reglas, normas, percepción, lenguaje, mundo e identidad.

Como se puede ver en el cuadro anterior, cada programa del proyecto tiene un foco temático. Algunos de estos focos temáticos son específicos, como es el caso de: "Reglas, normas y convivencia" y "Derechos de los niñas y niños". En cambio, otros son más amplios, como "Valores para aprender a convivir y a autoconocerse", "Lenguaje, Mundo y Identidad", "Percepción" o "Valores para una convivencia intercultural". Éstos últimos aparecen divididos en subapartados en la guía de los educadores de cada programa, en donde estos temas y subtemas son explicitados y conceptualizados y tienen propuestas específicas de actividades.

Para saber más: www.proyectonoria.crearmundos.net

#### 3.2. El desarrollo de la imaginación infantil desde el PROYECTO NORIA

La mano tiene cinco dedos: ¿por qué la mente sólo ha de tener uno? Por el contrario, tiene muchísimos. (Gianni Rodari)

La cita de Gianni Rodari es sugerente como analogía para pensar que **imaginar** es uno de los "dedos de la mente", que seguramente funcionará mejor si va coordinado con los demás. O sea, imaginar es una de las habilidades de pensamiento que desarrollada junto a otras podrá ser potenciada de manera mas amplia y profunda.

El desarrollo de la imaginación infantil desde el PROYECTO NORIA aparece dentro del marco del desarrollo del pensamiento creativo, crítico y cuidadoso. Veamos que significa esto: aunque haya varias teorías sobre el pensamiento, se puede afirmar que casi todas están de acuerdo en que pensar es un proceso con distintos actos mentales



entrelazados que ocurren muchas veces simultáneamente. Y cuando hablamos de jugar a pensar con niños de educación infantil nos estamos refiriendo a estimular esos distintos actos mentales de tal manera que generen un pensar que pueda llamarse "mejor". Lo que queremos no es enseñarles a pensar, porque eso ya lo hacen, sino ayudarles a pensar mejor. ¿Y qué significa eso? Pensar mejor a nivel lógico, estético y ético para que se desarrollen sus capacidades crítica, creativa y cuidadosa. Y para que eso sea posible de manera efectiva lo mejor es estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Esta bien clarificar que, aunque con vistas a una visión más integradora del pensamiento, tratándose de imaginación infantil, nos interesa resaltar y estimular especialmente el pensamiento creativo. En distintos libros que tratan del pensamiento creativo se suele encontrar como sus características la flexibilidad, la originalidad, la fluidez y la elaboración. Buena parte de las técnicas planteadas por los manuales de creatividad suelen estar pensadas para desarrollar estas características. La fluidez se refiere al número de ideas que se pueden generar y a la velocidad con la que se hace. La flexibilidad en el pensamiento es muy similar a la flexibilidad física, es algo que una vez desarrollado, nos permite movernos en distintas direcciones. La originalidad es una característica que tiene que ver con la singularidad y con todo aquello que hace con que algo tenga "estilo", sea diferente y único. La elaboración se refiere a la ordenación, clarificación y transformación de unas ideas en otras dándoles una forma final que las identifique y distinga de las demás. El desarrollo de esas características pasa por un ejercicio constante de las habilidades de pensamiento. Pensar es algo complejo y multifacético, que extrapola una lista de habilidades de pensamiento. Sin embargo, proponemos una clasificación de habilidades porque son partes "tangibles" del pensar que nos permiten realizar intervenciones pedagógicas claras y objetivas. En ningún momento queremos reforzar una visión reduccionista del pensamiento. Presentamos una lista de habilidades de pensamiento, recordando que esa lista no es exhaustiva sólo incluve algunas de las habilidades que ayudan a desarrollar el pensamiento creativo de los niños de educación infantil y que están clasificadas en cinco grandes grupos:



1.Observar 2.Escuchar atentamente 3.Saborear/ degustar 4.Oler 5.Tocar 6.Percibir movimientos (cinestesia) 7.Conectar sensaciones (sinestesia)	1.Adivinar 2. Averiguar 3. Formular hipótesis 4. Buscar alternativas 5. Anticipar consecuencia s 6. Seleccionar posibilidades 7. Imaginar	1. Formular conceptos precisos 2. Dar ejemplos y contra-ejemplos 3. Agrupar y clasificar 4. Comparar y contrastar 5. Establecer semejanzas y diferencias 6. Definir 7. Seriar	1. Buscar y dar razones 2. Inferir 3. Razonar hipotéticamente 4. Razonar analógicamente 5.Relacionar partes y todo 6.Relacionar causas y consecuencias 7.Relacionar medios y fines 8. Establecer criterios	1.Narrar y describir 2.Interpretar 3.Improvisar 4.Traducir varios lenguajes entre si 5. Resumir
---	---	---	--	---

Veamos que significa cada grupo de habilidades:

#### HABILIDADES PERCEPTIVAS

La palabra percepción viene del latín **perceptio** y significa acción de recoger o cosecha. En general, utilizamos esta palabra para nombrar el acto y/o efecto de la capacidad de percibir. Percibir viene del verbo latino **percipere** y significa concebir por los sentidos, aprender, comprender, formarse una idea sobre algo. Si quisiéramos ser poéticos podríamos decir que percibir es hacer una cosecha de las ideas que están contenidas en el mundo.

Los niños de educación infantil lo tocan todo, lo huelen todo, miran, escuchan con atención porque quieren saberlo todo. También están desarrollando la percepción de formas y colores, lo que significa que cuánto más sean estimulados en esa dirección mejor podrán desarrollar su inteligencia perceptiva, su sensibilidad y su interacción con el entorno. Y es por eso que proponemos que desde la escuela se haga un trabajo que estimule ese grupo de habilidades de pensamiento que llamamos PERCEPTIVAS: observar, escuchar atentamente, saborear/degustar, oler, tocar, percibir movimientos (cinestesia), conectar sensaciones (sinestesia).

# HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN

La ciencia en la producción de su conocimiento utiliza las habilidades de investigación, al igual que el arte en sus procesos de creación. Los procesos científico y artístico son procesos de investigación. En ellos se



aprende a formular problemas, a hacer estimaciones, a mesurar, a colocarse curiosa y atentamente delante de las cosas y, consecuentemente, a investigarlas. La ciencia y el arte se renuevan continuamente y es partiendo de esta constatación que se puede afirmar el carácter autocorrectivo de la práctica de la investigación.

Los niños de educación infantil tienen una curiosidad desbordante absorben todo como si fueran esponjas. Investigan, desmontan, preguntan constantemente, son investigadores potentes. Y desde la perspectiva de la investigación creativa están en su mejor momento ya que los niños de esta edad tienen imaginación desbordante y fantasean todo tipo de aventuras. Es la edad ideal para estimular las siguientes habilidades de investigación: adivinar, averiguar, formular hipótesis, buscar alternativas, anticipar consecuencias e **imaginar**.

#### HABILIDADES DE CONCEPTUALIZACIÓN

El conocimiento intelectual se da mediante la formación de conceptos. Los conceptos permiten determinar los objetos y los fenómenos. Pensar conceptualmente significa analizar informaciones y clarificarlas. Esta actividad de unificación es propia del entendimiento humano y genera eficiencia cognitiva, ya que ayuda a penetrar en lo desconocido, organizándolo en unidades significativas. Los conceptos, esas unidades significativas, son útiles y económicos. Las habilidades de conceptualización son las habilidades de organización de la información. Recibimos la mayor parte de las informaciones en forma de palabras, de conceptos y frases –unidades significativas que habitualmente tienen sentido para nosotros. Procesar estas unidades significativas, o sea, comprender, asimilar y registrar, es también una manera de encontrar nuevos significados.

Los niños de educación infantil están ampliando su vocabulario mientras amplían su comprensión de sí mismos y de su entorno. Están en la fase de querer saber "qué es eso o aquello", lo que significa que están muy interesados en formular conceptos. Y para ello buscan dar ejemplos y contraejemplos, agrupar, clasificar, comparar, contrastar, establecer semejanzas y diferencias, definir, seriar. Por eso se propone que esas sean las habilidades de conceptualización trabajadas con ellos.

#### HABILIDADES DE RAZONAMIENTO

Razonar nos permite descubrir cosas nuevas a partir de aquello que ya conocemos. Además de profundizar en lo que ya es conocido, razonando se descubren maneras válidas de ampliar lo que ya fue descubierto/inventado anteriormente. El contacto entre



conocimientos nuevos y aquellos que ya dominamos mueve el proceso de construcción e reconstrucción del conocimiento.

Con los niños de educación infantil es necesario potenciar dos importantes habilidades de razonamiento ya que queremos que ellos desarrollen su pensar creativo sin sacrificar su pensar crítico: buscar y dar razones, inferir, razonar hipotéticamente, razonar analógicamente, relacionar partes y todo, relacionar causas y consecuencias, relacionar medios y fines, establecer criterios.

#### HABILIDADES DE TRADUCCIÓN

Las habilidades de traducción permiten el tránsito entre la oralidad, la escritura y los demás lenguajes: corporal, plástico, musical, etc. De esa forma se puede aprender a mantener el significado cuando cambian las formas de expresarlo. Y, haciéndolo se amplía tanto la capacidad mental como la lingüística. La traducción tiene que ver con lo que los psicólogos y lingüistas llaman fluidez y también flexibilidad. Aprender a traducir algo de un lenguaje a otro es ejercitar la fluidez y la flexibilidad mental, lo cual incide directamente en el desarrollo del pensamiento creativo.

Como la expresión corporal y la verbal son cotidianas en la vida de los niños de educación infantil, se deben aprovechar todas las ocasiones posibles para traducir significados de un campo a otro. Algunos de ellos tendrán más facilidad para mostrar ideas y sentimientos a partir de gestos, otros no, ya que son de natural menos expresivos en ese campo. Mas, el cuerpo habla y todos nosotros expresamos muchos mensajes a través de nuestros gestos, así como estamos constantemente decodificando los mensajes que nos llegan de los cuerpos de los demás. Y esa es una buena razón para estimular que los niños hagan esa traducción. El tránsito entre el leguaje escrito/oral y el lenguaje plástico es fundamental para el desarrollo de ambas formas de expresión. Y mejorar ese "tránsito" es algo muy importante desde el punto de vista de la eficiencia cognitiva y existencial ya que nos encontramos ante interpretaciones significativas y lecturas del mundo. Dibujos, colages, modelajes y pinturas son manifestaciones del mundo interior y pueden ayudar a mostrar pensamientos y sentimientos que sean difíciles de verbalizar. Es fundamental permitir a los niños que desarrollen sus capacidades expresivas en ese campo y que hagan las distintas traducciones entre todos los lenguajes entre si.

Las habilidades de traducción que son importantes para ser potenciadas en esa edad son: narrar y describir, interpretar, improvisar, traducir varios lenguajes entre si y resumir.

#### **FINALIZANDO**



# La imaginación nos llevará a menudo a mundos que no existieron nunca. Pero sin ella no podemos llegar a ninguna parte. - Carl Sagan

Carl Sagan nos ayuda a relativizar el valor de la imaginación que por su característica intrínseca muchas veces nos guiará por caminos ilusorios y por la especulación de mundos que solamente podrán tener su existencia en la propia imaginación. Pero sin ella perdemos esa apertura mental necesaria para seguir buscando y abriendo caminos mentales y reales. Sin ella nos oxidamos y volvemos el mundo más rígido de lo que necesita ser, mientras perdemos nuestra flexibilidad y nuestra fluidez para seguir creando mundos posibles. Como afirmó el escritor brasileño Paulo Coelho: "Cada quien vive en el mundo que es capaz de imaginar". La complejidad del siglo XXI pide que nuestros niños imaginen mejores mundos posibles, a la vez que necesita que mantengamos viva nuestra capacidad de CREAR MUNDOS.

**Angélica Sátiro** es investigadora en el campo de la relación ética/creatividad con un DEA en Filosofía Práctica por la Universidad de Barcelona (España). Es maaíster en Creatividad Aplicada por la Universidad de Santiago de Compostela (España), posgraduada en Temas Filosóficos por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) y en Pedagogía Empresarial por la Universidad Estatal de Minas Gerais, especialista en Filosofía para Niños por el IAPC (Institut for the Advancement of Philosophy for Children) por Montclair State University (E.E.UU) y licenciada en pedagogía por la Universidad Estatal de Minas Gerais. Educadora desde los años 80 ha impartido cursos y conferencias en Brasil, Guatemala, Argentina, Portugal, EUA y España. Es cocreadora de la EFCI (Escuela centroamericana de facilitadores de la creatividad y la innovación), en La Antigua, Guatemala y colaboradora del GRUPIREF (Grupo de investigación e innovación en la enseñanza de la filosofía) -Barcelona. Es creadora de la Red de Redes iberoamericana CREARMUNDOS (<u>www.crearmundos.net</u>)



#### Bibliografía:

Este texto es fruto de muchas lecturas y trabajos anteriores. Las que se indican a continuación son sólo aquellas que más puedan interesar según los principales temas tratados.

#### **SOBRE LA IMAGINACIÓN**

LIPMAN, Matthew. O Pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 1995 SARTRE, Jean Paul. A Imaginação. 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1985

LURIA, A. R. Desenvolvimento cognitivo – seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990

DAMÁSIO, António. O erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro hunano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

DAMÁSIO, António. O mistério da consciência – do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

BACHELARD. Gaston. O ar e os sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimiento. São paulo: Martins Fontes, 1990

DE BONO, Edward. El pensamiento lateral – manual de la creatividad. Barcelona: Paidós, 1974

VIGOSKII, L. S. La imaginación y el arte en la infancia. 4ª ed. Madrid: Akal, 1998

CAMPOS, Alfredo. Imágenes mentales. Santiago de Compostela: MICAT, 1998

ARENDT, Hannah. A vida do espírito – o pensar, o querer, o julgar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Relune Dunará, 2000

GREENE, Maxine. Liberar la imaginación – ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Graó, 2005

SATIRO, Angélica. Manual para soñar. Guatemala: MINEDUC, 2005

SATIRO, Angélica. Sueños de los jóvenes por la paz. (manual del

estudiante y guía del educador) Guatemala: MINEDUC, 2006

SATIRO, Angélica. Sueños de jóvenes ciudadanos. (manual del

estudiante y guía del educador) Guatemala: MINEDUC, 2007

SATIRO, Angélica e WUENSCH, Ana Míriam – Pensando melhor . São Paulo: Saraiva, 1997

WAGENSBERG. Jorge. Sobre la imaginación científica. Barcelona:

Metatemas de Tusquets 1990

WAGENSBERG. Jorge. Ideas para la imaginación impura. Barcelona:

Metatemas de Tusquets 1998

#### **SOBRE EI PROYECTO NORIA:**

SATIRO, Angélica. Jugar a pensar con niños de 3 – 4 años. Barcelona: Octaedro, 2005

SATIRO, Angélica. La mariquita Juanita. Barcelona: Octaedro, 2005



SATIRO, Angélica y PUIG, Irene de. *Jugar a pensar*. Barcelona: Octaedro/Eumo, 2000.

SATIRO, Angélica y PUIG, Irene de. Jugar a pensar con cuentos.

Barcelona: Octaedro/Eumo, 2000.

PUIG, Irene de y GÓMEZ, Manuela. Pébili. Barcelona: Octaedro, 2003.

PUIG, Irene de. *Persensar – percibir, sentir y pensar*. Barcelona: Octaedro, 2003.

SATIRO, Angélica. Jugar a Pensar con cuentos y leyendas. Barcelona: Octaedro, 2006

SATIRO, Angélica. Juanita los cuentos y leyendas. Barcelona: Octaedro, 2006

SATIRO, Angélica. Jugar a Pensar con mitos. Barcelona: Octaedro, 2006 SATIRO, Angélica. Juanita y los mitos. Barcelona: Octaedro, 2006 ANDRES, IÑAKI y otros. Revaluar. Barcelona: Octaedro, 2004

#### **SOBRE CREATIVIDAD EN GENERAL**

BACCUS, Anne, ROMAIN, Christian. *Creatividad; como desarrollarla*. Barcelona: Iberia, 1994.

BODEN, Margareth. "Mente creativa, La" (Mitos y mecanismos). Gedisa, Barcelona/94

BOHM, David. "Ciencia, Orden y Creatividad". (Las raíces creativas de la ciencia y la vida). Kairos, Barcelona/88.

BOSCH, Eulália. *El placer de mirar*, el museo del visitante. Barcelona: Actar, 1998.

CSIKSZENMUHALYI, Mihaly. Aprender a fluir. Barcelona: Kairós, 1998. CSIKSZENMUHALYI, Mihaly. Fluir; una psicología de la felicidad. 6. ed. Barcelona: Kairós, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Creatividad; el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós, 1998.

CUÉLLAR, Javier Pérez (Org.). *Nuestra diversidad creativa*. Correo de la UNESCO. México: *Ediciones* Unesco, 1997. (Informe de la Comisión Mundial de Cultura Y Desarrollo).

Davis, G.A. y Scott, J. A. (1975). Estrategias para la creatividad. México, D. F.: Paidós.

De Bono, E. (1989). El Pensamiento Lateral. Manual de Creatividad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De Bono, E. (1991). Seis sombreros para pensar. Buenos Aires: Vergara-Granica.

De Bono, E. (1991). El pensamiento lateral. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1992). El pensamiento práctico. Barcelona: Paidós.

De Bono, E. (1993). Más allá de la competencia. Barcelona: Paidós.

DE CONDE, Graciela Aldana. La travesía creativa; asumiendo las riendas del cambio. Bogotá: Creatividad e Innovación Ediciones, 1998.

Dewey, J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.



DÍEZ, Luis del Blanco. Autoconciencia creadora; el camino de la eutonía. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1998 (Monografia do Master Internacional em Creatividad Aplicada Total).

GARDNER, Howard. Arte Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidos, Buenos Aires/87

GARDNER, Howard. "Mentes creativas 1995

Guilford, J.P. (1978). Creatividad y educación. Buenos Aires: Paidós.

KOESTLER, Arthur. Cero y el infinito, El

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. Metáforas de la vida cotidiana. 4. ed. Madrid: Cátedra. 1980. (colección Teorema).

MARINA, José Antonio. Elogio y Refutación del ingenio. 9. ed.

Barcelona: Anagrama, 1997. (Colección Argumentos- XX Premio Anagrama de Ensayo).

MARINA, José Antonio. Teoría de la inteligencia creadora. 8. ed.

Barcelona: Anagrama, 1996. (Colección Argumentos).

Maslow, A. (1982). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México, D. F.: Trillas.

Maslow, A. (1983). La personalidad creativa. Buenos Aires: Kairós.

MOTOS TERUEL, Tomás. Juegos Creativos de lenguaje. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1999. (Colección Monografías Master de creatividad, 10).

NUSSBAUM, Martha C. Justicia poética; la imaginación literaria y la vida publica. Barcelona: Andres Bello, 1995.

PRADO DIEZ, David de y FERNANDEZ, Elena Fernández Rey. *Analogía Inusual*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de

Compostela, 1998. (Colección Monografías Master de Creatividad, 6).

Read, H. (1973). Educación por el arte. Buenos Aires: Paidós.

ROGERS C. "Hacia una teoría de la creatividad"

Rogers, C. (1981) El poder de la persona. México, D. F.: Trillas.

ROMO, Manuela. Psicología de la Creatividad. Barcelona: Paidós 1997. (Colección Monografías Master de creatividad).

Sefchovich G, Waisburd G. (1987). Hacia una Pedagogía de la Creatividad. Expresión plástica. México, D.F.: Trillas.

Strom, R. D. (Comp.) (1971). Creatividad y educación. Buenos Aires: Paidós.

Torrance, E. P. (1977). Educación y capacidad creativa. Madrid: Marova.

TORRE, Saturnino de la Torre de la (Coord.). Manual de la creatividad; creatividad y formación. Barcelona: Vicens Vives, 1991.

#### **SOBRE IMAGINARIO SOCIAL**

CASTORIADIS, Cornelius: *El mundo fragmentado*, Altamira y Nordan, Uruguay, 1993.

\_\_\_\_\_: La democracia: como procedimiento y como régimen <a href="http://www.intenet.com/rioplata/filofi.html">http://www.intenet.com/rioplata/filofi.html</a>>.



: "La institución imaginaria de la sociedad", en Colombo
(coord.), El imaginario social, op. cit.
: Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto,
Gedisa, 2ª ed. España, 1994.
SOBRE METODOLOGÍAS DIALÓGICO-CREATIVAS PARA DESARROLLO DE LA
IMAGINACIÓN
IMAGINACION
SATIRO, Angélica. Creatividad social – la creatividad como motor de
desarrollo. La Antigua Guatemala, EFCI: 2007
Jugar a Pensar con mitos. Barcelona: Octaedro, 2006
Jugar a Pensar con cuentos y leyendas. Barcelona:
Octaedro, 2006
Jugar a Pensar con niños de 3 – 4 años. Barcelona:
Octaedro, 2005
Jugar a Pensar en educación infantil. Barcelona:
<u> </u>
Octaedro, 2000
El reto del ¿cómo? sobre metodologías creativas
para la formación ética. Santiago de Compostela: Universidad de
Santiago de Compostela, Tesis del MICAT (Master en Creatividad
Aplicada Total), 1999
Ethos Creativo. Barcelona: Universidad de Barcelona,
Trabajo de investigación del DEA del Doctorado en Filosofía Práctica,
2001

WEB recomendada: www.crearmundos.net



## Intuiciones y actitudes Interpretando el hecho educativo

Araceli Ochoa de Eribe Formadora de la RED NORIA latxadomaikia@yahoo.es

Hace ya unos cuántos años que me dedico a la enseñanza y prácticamente siempre en la etapa de educación infantil. Cuando empecé a trabajar, el entusiasmo por lo que hacía contrarrestaba la falta de recursos que tenía debido a mi inexperiencia, pero ya desde el principio intuía que la escuela debía ser algo más que un lugar de instrucción.

El "material" con el que trabajamos es muy sensible y se encuentra en una etapa que por sus características los hace muy abiertos a todas las situaciones que les proponemos: tanto de aprendizaje como emocionales. Por si fuera poco por las escuelas pasan todos los niñ@s, aquellos que al cabo de pocos años deberán tomar decisiones sobre el futuro de la comunidad, y el suyo propio, como de qué manera quieren vivir, como quieren relacionarse... Es cierto que la influencia de la escuela cada vez parece reducirse frente a un ambiente lleno de estímulos y de información. La situación ha cambiado mucho y esto también nos debe hacer entender que la escuela no puede recluirse en unos cuantos objetivos instruccionales que nos pueden hacer sentir más seguros cuando nos ponemos ante un grupo de alumnos, pero que no pueden ser los únicos objetivos posibles... Parece claro que en la medida de lo posible nosotros como educadores debemos ayudar a los niños a que elaboren sus propias herramientas para interpretar el mundo, para poder discriminar toda la información que nos bombardea y poder tener sus propios criterios sobre la realidad. La información que nos llega nos hace pensar que el fanatismo, la violencia, la intolerancia se están apoderando del mundo. Quizás si cada uno de nosotros nos aplicáramos a reflexionar, intentáramos ponernos en el lugar del otro y no cerrarnos en una única vía de pensamiento, las cosas no serían tan difíciles. Pero de esto no se puede instruir a los niños, estas actitudes se deben ir vivenciando e interiorizando día a día.

Aquella intuición que ya sentía desde los primeros años me hacía buscar herramientas, proyectos... con los me podía ir acercando a una realidad escolar diferente y que me hacían reafirmar en la idea que hay otras maneras de afrontar el reto educativo. El constructivismo, el trabajo por proyectos o la filosofia para niños creo que pueden ser buenas muestras de cómo en la escuela se puede hacer un trabajo que vaya más allá del puro instruccionismo.



Por eso es por lo que cuando desde la filosofía para niños, Lipman nos propone como objetivo del programa que los niños piensen mejor por si mismos desde una perspectiva democrática pensé que aquella intuición mía alguien ya la había reflexionado, pensado y elaborado muy a fondo y que yo podía intentar aplicar en mi aula aquel reto.

Lo primero que quiero comentar es el entusiasmo con el que los niñ@s recibieron mis propuestas y como se han enganchado enseguida a dialogar y a pensar. El que yo proponía parecía una excusa que les servía de trampolín para lanzar sus conjeturas y razones e interaccionar continuamente los unos con los otros. A veces parecían monólogos pero otras eran capaces de replicar y contrarreplicar haciendo verdaderos diálogos. Yo pensaba que lo tenía todo muy controlado y pautado, con mi esquema y mi orden...parecía que casi podría contar los minutos que nos ocuparía cada aspecto preparado.....pero no fue así. Conforme iba adelantando el diálogo, ellos profundizaban dónde más les interesaba y me salían con cosas que en absoluto podía prever...entonces el hecho de que conociera las diferentes actividades y habilidades hacía que yo también hiciera el esfuerzo mental de reconducir la sesión y aprovechar lo que iban diciendo para introducir habilidades que quizás no tenía pensadas y apartar aquellas que no tenían interés por los niños. Intentaba reconducir las pautas del debate introduciendo preguntas o situaciones que trabajan habilidades pero aprovechando el diálogo que ellos iban construyendo: aquellas sesiones no eran un hablar por hablar sino que tenían unas finalidades e intenté que no nos perdiéramos. Así, lo que me parecía una programación bastante cerrada se iba enriqueciendo, construyendo y reconstruyendo a medida que progresaba la sesión.....El entusiasmo con el que participaban hacía adelantar la conversación y me iba obligando a hacer este feedback y a que yo misma estuviera bien atenta para poder responder a las expectativas y poder adelantar a todo el grupo.

Otro aspecto que quiero destacar es la constatación de que los que más participaban y aportaban no siempre eran los que académicamente tenemos catalogados como los mejores. Niños que quizás en algunos aspectos les cuesta progresar eran capaces de hablar y razonar con cierta destreza. No obvio que pueden influir muchas cosas: el hecho de hablar en público puede inhibir a los más tímidos, ciertas angustias personales pueden hacer que alguno se desentienda...aun cuando conforme iban avanzando las sesiones se creaba un ambiente cada vez más participativo. Mi gran sorpresa, no por esperada menos sorpresa, seria el nivel de los diálogos de esta chiquillería "tan pequeña"....realmente tienen muchas cosas que decir y quizás valdría la pena que los escucháramos más: son muy capaces de elaborar muchas cosas y contamos con que en estas edades tienen tal entusiasmo por todo lo que están descubriendo que no



tienen ninguna reticencia cuando les planteas este tipo de actividades y se lanzan sin paracaídas ni reservas a participar; la muestra es que cuando valoran las sesiones lo hacen de una manera muy positiva y te piden cuando volveremos a pensar.

En definitiva, la propuesta que se da en el libro "Jugando a pensar" me ha ayudado y me ha facilitado mucho las cosas: tener las ideas más claras y saber como se puede convertir el aula en una comunidad de investigación y conseguir sesiones de filosofía realmente notables; a la vez que ha ampliado las posibilidades de actuar en ámbitos tan importantes como la creatividad y la interculturalidad, aspectos transversales que tendrían que estar muy presentes en la vida de la escuela

Pero continúo convencida de que la actitud que debemos mantener en estas sesiones de pensar va más allá de una sesión de una hora a la semana. Creo que debe ser una actitud que esté en el trasfondo de nuestra posición como educadores en toda nuestra actividad profesional: creo fundamental interpretar el hecho educativo como una interacción entre los niños y nosotros que conjuntamente vamos descubriendo muchos aspectos de la realidad y que interrogándonos y buscando podemos no solamente ampliar nuestros conocimientos sino, y quizás tan importante como el propio conocimiento, crear nuestra propia visión del mundo que nos rodea: aprender la mecánica de la lectura es necesario, pero descubrir lo que hay en la detrás de unas letras puede resultar mágico y comprender que dominar la lectoescriptura y el lenguaje nos ayuda a entender mejor muchas cosas y a ser más humanos ya puede resultar de nota.

Cuando esta actitud se va interiorizando por parte de todos, cualquier propuesta que se haga en el aula se matiza y pasa por un proceso parecido al que surge en los diálogos del rato que dedicamos a pensar... también a menudo debo reconducir y centrar los diálogos para no perdernos y continuar adelantando. Esta actitud surge de los niños de una manera natural y ya parece que no tiene marcha atrás. Evidentemente los procesos de aprendizaje son más ricos y llegan más adentro... se sienten más implicados e interesados en el que se trabaja y posteriormente son más capaces de relacionar nuevos aprendizajes con los ya aprendidos puesto que, como dije, los han interiorizado y los han hecho suyos: los han construido ellos mismos. De este modo creo que todo el proceso educativo en el sentido más amplio se ve mejorado y podemos decir que el que hacemos durante el rato de pensar también ayuda cuando hacemos naturales, o sociales, o matemáticas o lengua... Me parece que aprender a pensar también es aprender a aprender... como si aprender a pensar no fuera ya por si mismo un objetivo lo suficiente importante y sólido, por si a alguien le quedaba alguna duda, aprender a pensar también nos ayuda a aprender otros contenidos y a mejorarlos.



Creo que ellos lo comprendieron, pero el que si os puedo asegurar es el que yo misma estoy descubriendo y aprendiendo sobre los procesos del pensamiento y de los aprendizajes....el otra día me encontré a mí misma "aplicando" habilidades de pensamiento en otro contexto muy diferente: en un diálogo familiar. Están / estamos entusiasmados, y vemos que este trabajo, si lo continuamos haciendo de un modo sistemático y coordinado con el resto de la escuela les podrá ayudar a hacerse / a ser, más personas...y a mí también! Quizás todavía estemos a tiempo de que nuestros niños, que son nuestro futuro, sean más capaces de observar, formular hipótesis, buscar alternativas, de respetarse, de ser más auténticos, cuidadosos, originales, de conceptualizar, analizar, razonar, evaluar, relacionar,...de pensar por si mismos, de construirse ellos mismos con los demás. Seguro que el futuro se lo agradecerá.



# EDUCAÇÃO INFANTIL E A LUTA PELA ISONOMIA SALARIAL E DE CONDIÇÕES DE TRABALHO: A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE <sup>1</sup>

Autoras: Cristiane Nunes Oliveira, Maria da Consolação Rocha, Thais Tavares Lacerda<sup>2</sup>

"Que espaço seria esse? Se pensarmos de uma maneira mais geral, considerando um século de prática e reflexão sobre esses espaços educativos no Brasil, podemos dizer que a educação infantil é o lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como talheres, os pratos, o lápis, o papel."

Maria Inês Mafra Goulart

As funções das professoras da educação infantil<sup>3</sup> têm sofrido alterações ao longo do tempo, influenciada por decisões e ações na esfera política, assim como da visão pedagógica dos meios acadêmicos e das concepções de senso comum advinda da sociedade. Ao assumir o lugar social de professora da educação infantil, a profissional deve, freqüentemente, dialogar com as várias idéias do que é ser professora desta etapa da educação básica na sociedade contemporânea, a fim de se colocar frente às demandas e questões cotidianas. Neste artigo queremos elucidar a questão do que representa ser professoras da educação infantil, a partir da experiência da Rede Municipal de Belo Horizonte, que no ano de 2003 criou um cargo específico para trabalhar com a faixa etária de 0 a 5 anos e oito meses. Queremos demonstrar como a concepção de educação infantil influencia na maneira como o cargo é criado e a resistência e dificuldades diante desta concepção, enfrentadas e elucidadas principalmente pelo corpo docente da rede.

O artigo está organizado em três etapas: na primeira, discorremos rapidamente a respeito das concepções que perpassaram a história da educação infantil no Brasil; na segunda,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Neste artigo, escolhemos sempre nos referirmos às profissionais da educação infantil como professoras, mesmo aquelas que na história recente de Belo Horizonte ocupam o cargo seja de educadora infantil. Optamos ainda por usar o gênero feminino, pois 99% das profissionais da educação infantil em Belo Horizonte são mulheres.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Maria da Consolação Rocha é professora do ensino fundamental e doutoranda em educação na FEUSP; Cristiane Nunes e Thaís Tavares são professoras da educação infantil e pós-graduandas na UEMG.

relatamos a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte, principalmente a partir da criação do cargo de educadora infantil; na última, expomos os desafios e conquistas da categoria de professoras em busca de uma educação infantil respeitada e de boa qualidade, procurando implantar a concepção de educação infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos e oito meses da cidade de Belo Horizonte.

### Concepções em torno da Educação Infantil no Brasil

Para compreendermos quem são as professoras da educação infantil e qual o seu papel, precisamos entender de onde surge a demanda por esta profissional. A criança, há alguns séculos atrás, era vista como um adulto em miniatura, e por isso não necessitava de atenção especial. Ariès (1981) estudou obras de artes medievais e constatou que a infância, enquanto fase específica da vida como vemos hoje, não existia neste período. No século XX, com o avanço da medicina, das ciências jurídicas, das ciências psicológicas e pedagógicas, a criança foi "descoberta" como "um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios" (Marcílio, 1998: 47).

A noção de educação infantil é nova na sociedade brasileira. Iniciou-se quando na década de 70 o movimento social colocou em sua pauta a luta por creches para que as mulheres pudessem sair para trabalhar. A demanda por um local para os filhos ficarem durante o trabalho dos pais e mães é uma reivindicação também do movimento feminista.

Rosemberg (2003) divide a história da educação infantil no Brasil em três grandes períodos. O primeiro compreende o final dos anos 70 até final dos anos 80. Os jardins de infância públicos, segundo Vieira (2002), em sua origem atendiam crianças de classe média e alta. A partir da década de 70 seu público se diversifica e passa-se a receber alunos de meios populares, por meio de programas de cunho compensatórios. Pretende-se, neste período, implantar a educação infantil em massa, seguindo as orientações da UNICEF e UNESCO para os países subdesenvolvidos "que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de 'carências' de populações pobres e apoiada em recursos da

comunidade, visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão." (Rosemberg, 2003: 33) Administrativamente, houve uma superposição dos setores da Assistência Social, da Educação, da Saúde e do Trabalho.

Neste período expandiram as iniciativas "não-formais", com profissionais leigos, isso é, sem formação específica para atuar na educação. As pessoas que ocupavam o lugar de professoras tinham formação inferior ao curso normal e muitas vezes nem tinham terminado o ensino secundário. Estas iniciativas eram apoiadas com recursos financeiros e pessoais improvisados, isto é, muitas vezes as instituições funcionavam precariamente, com pouca infra-estrutura, sem material pedagógico e com professoras leigas. (Rosemberg, 2003:34) O maior interesse era que as crianças ficassem em um local, mesmo que este não tivesse preocupação com o desenvolvimento infantil.

O segundo período examinado por Rosenberg (2003) ocorreu depois da abertura política brasileira, onde os movimentos sociais lutaram e conseguiram incorporar à Constituição Federal de 1988 o reconhecimento do direito a educação também para as crianças pequenas (0 a 6 anos). A educação infantil passa a fazer parte da educação e afasta-se um pouco do setor de assistência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino. As profissionais que atuam nessa área, em creches, pré-escolas e instituições similares, começam a ter direitos e deveres equivalentes às das docentes de outras etapas da educação. Com isso, portanto devem ter uma formação prévia para atuarem na área. A LDB, em seu artigo 62, define a necessidade das docentes da educação básica serem formados em nível superior, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

No entanto, apesar das conquistas em nível legislativo, não acontece uma ampliação do número de vagas da educação infantil no Brasil. O atendimento, neste período, continua dependendo das iniciativas privadas. No município de Belo Horizonte o atendimento em creches era feito exclusivamente pelas instituições mantidas pela comunidade civil, algumas conveniadas com a prefeitura (Dalben et al, 2002). As vagas para as crianças em creches, isto é, para crianças de 0 a 3 anos, são criadas em instituições públicas municipais

apenas em 2004, com a abertura das primeiras UMEIS (Unidades Municipais de Educação Infantil).

Rosemberg (2003) aponta como terceiro grande período o instalado após a aprovação da LDB em 1996. As forças políticas desde a promulgação da Constituição de 1988 modificaram, e

a década de 1990 assiste a outra mudança: a entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que elaboram e divulgam modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres (Rosemberg, 2003:36)

Comparando a concepção de educação infantil na época da Constituinte (segundo período) e após LDB, percebe-se uma tensão, pois a primeira a constata como direito universal, enquanto a segunda como prioridade aos pobres. Dessa maneira a entrada do Banco Mundial retorna o modelo de educação infantil de massa, aproximando-o do adotado no primeiro período, e, portanto, mais barato do que o segundo. Neste modelo, a profissional perde suas especificidades de professora, pois "programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais." (Rosemberg, 2003:36)

Percebemos duas vertentes que demonstram perfis diferentes para a professora da educação infantil, incluindo a formação mas adequada a ela. Vários pesquisadores (Vieira, 2002; Rosemberg, 2003) defendem a exigência de uma docente especialmente qualificada para a educação infantil e com nível de escolaridade mais elevado. A necessidade de formação é justificada pela complexidade e especificidade encontrada na tarefa de cuidar e educar crianças pequenas. A criança, para a educação infantil, deve ser vista como ser social, que tem direito à ampliação de seu universo pessoal, um cuidado e uma educação específica e de qualidade. Mas as discussões a respeito das especificidades das crianças de 0 a 5 anos e oito meses só podem ser abarcadas e aplicadas na prática com condições adequadas de formação da profissional e infra-estrutura física de trabalho.

Outros estudiosos (UNICEF apud Marcílio, 1998; Banco Mundial apud Rosemberg, 2003) apontam para a necessidade de priorizar as crianças pobres no atendimento na educação infantil, principalmente as que são negligenciadas em seus direitos sociais. Esta concepção demonstra que a educação é uma instância da Assistência Social (não vinculada legalmente, mas enquanto políticas adotadas no governo), e uma das importantes aliadas para garantir o apoio e a assistência às populações mais vulneráveis. Neste contexto, não se discute o direito das crianças não-vulneráveis à educação infantil e a preocupação maior focaliza a alimentação e higiene das crianças.

Rosemberg (2003:46) aponta ainda para uma discussão que não iremos aprofundar neste artigo, no entanto é importante apontá-la como uma interpretação das políticas de compensação. A autora, ao analisar os programas de creches e pré-escolas focalizados em um público pobre, aponta como preocupação a possibilidade de grande parte das instituições transformarem-se em "programas pobres para pobres", questionando ainda se a delimitação do público não funcionaria como um processo de segregação social.

Cabe ainda ressaltar os limites de interpretações que polarizam a educação infantil em cima das duas principais vertentes (assistencial e educativa). Segundo Dalben et al (2002), esta delimitação dificulta a amplitude do olhar sobre a criança, restringindo-a no cuidar ou educar

Sabe-se que a noção de cuidar e proteger não se desvincula da noção do educar e exige preparo de profissionais e apoio de recursos que viabilizem a formação dos sujeitos para uma atuação autônoma e competente no meio social. (...) Nesse sentido, considerar separadamente esse dois objetivos tem sido apontado pelos especialistas como um dos grandes problemas para o desenvolvimento de políticas integradas de cuidado e educação, concebidas como parte de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias. (Dalben et al, 2002: 27)

Neste artigo não queremos restringir a concepção de educação infantil na direção de ou educar ou cuidar. No entanto, queremos demonstrar as concepções implícitas nas decisões de organismos governamentais, neste caso a Prefeitura de Belo Horizonte, gerando mais esforços em uma vertente do que em outra. Apesar de não entendermos o cuidar e o educar como opostos, percebemos que o investimento grande em uma vertente sufoca a outra e demonstra a concepção orientadora das políticas públicas.

## Concepções guias da Educação Infantil em Belo Horizonte

A educação infantil em Belo Horizonte já acontecia desde a década de 80 em alguns jardins públicos e em creches, conveniadas ou não. No entanto, o número de crianças atendidas era muito pequeno diante da demanda. A fim de cumprir as exigências da LDB 9394/96, a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH precisou ampliar sua rede municipal de educação na primeira etapa da educação básica e escolher qual concepção de educação infantil guiaria suas ações. A partir da escolha desta concepção, escolheu o perfil das profissionais que atuariam neste nível de ensino.

Em novembro de 2003 a PBH criou o cargo de Educadora Infantil pela Lei nº 8.679/03. A Lei nº 7.235/96, que dispunha sobre o plano de carreira das servidoras da educação, passa a vigorar da seguinte maneira:

1. Professor Municipal

Habilitação Mínima:curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal.

(...)

5. Educador Infantil

Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal

*(...)* 

(Belo Horizonte, Anexo II, Lei nº 7235/96)

O concurso para o cargo de educadora infantil exigia a conclusão do curso magistério, nível médio, como pré-requisito. A prefeitura não podia exigir formação menor, uma vez que a LDB não permite. No entanto, a exigência do magistério foi um dos principais argumentos para a diferenciação salarial existente entre as professoras da educação infantil (que são concursadas como educadoras infantis) e as professoras municipais (que a partir de 2003 trabalham exclusivamente com o ensino fundamental).

Os concursos anteriores a 2003 exigiam dos candidatos a conclusão do magistério, nível médio, para as professoras municipais e todas poderiam trabalhar com a educação infantil ou com o ensino fundamental. Dessa maneira, as profissionais que ingressaram no cargo de professoras municipais antes de 2003, puderam optar em que etapa da educação básica

atuar, sem perdas ou ganhos salariais. Só após 2003 e o concurso de educadora infantil, a prefeitura exigiu a conclusão do ensino superior como pré-requisito para o trabalho com os primeiros ciclos do ensino fundamental e o nível médio, com magistério, para o trabalho com as crianças pequenas.

A diferenciação entre a profissional da educação infantil - que não precisa ser graduada ou ter feito investimentos na sua formação além do magistério nível médio - e a profissional do ensino fundamental - que precisa ter graduação em pedagogia ou normal superior para atuar nos primeiros ciclos da escola plural, e passa para o nível 10 no plano de carreira imediatamente no dia da sua posse - demonstram uma hierarquização dos níveis de ensino, fornecendo maior valor ao ensino fundamental do que à educação infantil<sup>4</sup>. Desta maneira, a prefeitura demonstra que concebe a educação infantil como um nível da educação que não necessita de grande trabalho intelectual, logo, não precisa de formação específica.

Esta diferenciação de exigências serviu como desculpa para a diferenciação também salarial entre os dois cargos. O horário de trabalho nos dois casos é de 22 horas e 30 minutos semanais, ou seja, 4 horas e 30 por dia. Esta diferença salarial reforça a crítica que o movimento de mulheres e a academia faz aos governos por desqualificarem quem exerce tarefas educativas dirigidas às crianças pequenas pois

ao considerar o 'cuidado' das crianças e sua educação como inerentes à 'natureza' feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico. (FERNANDEZ, 1994:110)

É importante ressaltar, no entanto, que grande parte das profissionais que passaram no concurso e tomaram posse na primeira chamada, tinham o nível superior concluído ou em curso, muitas outras tinham pós-graduação na área da educação<sup>2</sup>. Isto demonstra que as primeiras profissionais que tomaram posse tinham formações maiores que a exigida pelo

<sup>2</sup> Conforme os dados fornecidos pela Secretaria Adjunta de Administração e Recursos Humanos no início de 2006, 44% das educadoras têm curso superior completo, 14% curso superior incompleto.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> O acesso na carreira para as professoras do ensino fundamental com curso superior consta na Lei Orgânica do Município e foi uma conquista de greve no ano de 1990, conhecida como 'pagamento por habilitação'. Já o curso de graduação para o cargo de educadora infantil é definido no plano de carreira como titulação além da escolaridade mínima exigida para o cargo.

concurso e já haviam feito investimentos anteriores para atuarem na educação infantil. No entanto, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, em conversas informais, 47% das educadoras que passaram no concurso já pediram exoneração ou nem chegaram a tomar posse.

Podemos apontar algumas hipóteses para este alto número de desistência: o baixo salário, pouco a mais que um salário mínimo; demora para apresentar os documentos de conclusão de cursos para subir de nível no plano de carreira, pois a apresentação só pode ser feita depois do final do estágio probatório de três anos; falta de propostas para a educação infantil, levando as professoras e educadoras a enfrentarem problemas sérios no cotidiano escolar, o que muitas vezes cria um desencanto com a profissão.

Vale dizer que os Jardins Municipais funcionavam antes da criação do cargo de educadora infantil com professoras municipais que atuavam na educação infantil, algumas há mais de 20 anos. Com a criação do novo cargo, a prefeitura afirmou que seria assegurado a estas professoras o direito de permanecerem neste nível de ensino, no entanto essas professoras foram convidadas verbalmente a se retirarem, sob ameaças de que perderiam seus direitos de pedido de transferências, pois as vagas da educação infantil são preenchidas pelas educadoras prioritariamente, sendo impossível transferir as professoras de escolas. Houve uma enorme pressão também para que as professoras deixassem as turmas de educação infantil quando a Prefeitura aumentou a jornada das crianças de 0 a 5 anos e oito meses, com calendários de 241 dias letivos. Dessa maneira, se as professoras fossem para o ensino fundamental trabalhariam 200 dias letivos, e se permanecessem na educação infantil, perderiam o direito ao recesso de janeiro. Poucas professoras ficaram nas escolas de educação infantil.

Com o novo concurso para professoras municipais, realizado em 2004, algumas educadoras foram aprovadas e hoje na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte temos professoras municipais que atuam na educação infantil; educadoras, que além deste cargo possuem o de professora e atuam nas duas modalidades; e educadoras que trabalham apenas na educação infantil. Das educadoras que passaram no último concurso de

professoras, muitas desistiram da educação infantil, ficando apenas na docência do ensino fundamental.

Com a grande rotatividade de educadoras existente dentro das escolas com turmas de educação infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), a equipe encontra sérias dificuldades para construir suas propostas político-pedagógicas. Várias instituições ainda não possuem uma proposta conjunta e cada profissional trabalha isoladamente dentro da sala de aula.

Rossetti-Ferreira e Silva (2000) acreditam que para a efetivação de uma proposta pedagógica afinada com as propostas do Ministério da Educação (MEC) no campo da educação infantil, é essencial a qualificação das profissionais. As autoras ainda enfatizam que essa qualificação é importante não apenas durante a elaboração do documento, mas no decorrer da gestão diária da proposta.

Uma das dificuldades da rotatividade dos profissionais e da falta de propostas coletivas de educação infantil pode ser constatada nas turmas de período integral. As crianças possuem em média 3 grupos de professoras por dia (manhã, intermediário, tarde), no entanto, como não há propostas coletivas das escolas e nem momentos dentro do horário de trabalho para reuniões da equipe, as professoras trabalham com propostas diferentes dependendo do turno, com os/as mesmos/as alunos/as. Não há interlocução entre os turnos da manhã, tarde e intermediário.

Uma grande disputa no ano de 2005 entre professores da Rede Municipal e Secretaria Municipal de Educação, foi relativa à extinção da reunião pedagógica dentro da carga horária de trabalho das docentes. As reuniões pedagógicas aconteciam na Rede Municipal há 24 anos. No final dos anos 80 e início dos 90, o tempo pedagógico coletivo era organizado como horas de projeto nas escolas de 5ª a 8ª e 2º grau e reuniões pedagógicas semanais com dispensa de alunos nas escolas de pré a 4ª série, tendo sido essas formas estabelecidas como regra para todas as escolas a partir de 1990. Em 1998, foi constituído o Sistema Municipal de Educação, criado o Conselho Municipal de Educação e realizada a I

Conferência Municipal de Educação que estabeleceu o tempo coletivo de duas horas semanais com dispensa de alunos para todas as escolas municipais.

Em 2005, na III Conferência Municipal de Educação, novamente o grande debate foi a manutenção ou não das reuniões pedagógicas, o tempo coletivo, com dispensa de alunos. A conferência aprovou a continuidade das reuniões com dispensa de alunos para o ano de 2005 e a realização de um fórum para definir a organização do tempo para 2006. A Secretaria, discordando das deliberações da conferência e inclusive, do caráter deliberativo da mesma, veiculou uma nota afirmando desconsiderar as decisões ali tomadas.

Em 2006, a Secretaria Municipal de Educação vinculou um abono a participação em sete reuniões pedagógicas fora do horário de trabalho dos profissionais da Rede Municipal. Para isso, aprovou na Câmara Municipal a Lei nº 9.232/06, sancionada pelo prefeito em 24 de julho de 2006. No entanto, para receber o abono, o profissional deve participar de todas as reuniões. Dessa maneira, não se aceita licenças médicas, pois o abono é um incentivo à participação. Se não houve a participação, não há incentivo. Se houver a participação em seis das sete reuniões, e o profissional não puder disponibilizar mais horas extra-turno por algum motivo, não recebe o abono e as seis reuniões servem como trabalho voluntário para a instituição.

Com a política de abono, a prefeitura soluciona teoricamente a falta das reuniões pedagógicas, passando para a escola a responsabilidade de responder à verdadeira questão: como garantir um trabalho de qualidade nas escolas municipais se os grupos não se encontram? E a partir desta política, os problemas vão se acumulando dentro das instituições. Cabe à escola deve quem merece ou não receber, pois várias professoras trabalham em dois ou três empregos, não possuindo disponibilidade aos finais de semana ou à noite. Muitas professoras ainda estudam, diminuindo ainda mais as possibilidades de "doar" tempo para a instituição. Ventila-se pelas escolas que a solução para o problema seria fazer nove ou dez reuniões durante o ano, pois aí a professora teria duas ou três possibilidades de adoecer, ou então freqüentar seu curso de graduação ou pós, ou quem sabe ainda não perder o emprego do outro turno ou escolher ficar com a família.

A profissional da educação infantil, e neste caso todas as professoras da rede, não é reconhecida como sujeito social que acumula diversos papéis além do de professora. É exigido um tempo maior de serviço do que o exigido pela lei, e se a profissional opta por não participar, abre mão de um espaço que qualifica seu trabalho e deixa participar de uma instância onde se toma decisões democraticamente. Essa atitude reafirma a idéia de que a escola, enquanto entidade mais ampla, universaliza os seus sujeitos não percebendo e respeitando as especificidades de cada um. Fernandez Enguita (1989: 169) discute esta e outras "faces ocultas" da escola, afirmando que

quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos, etc., antes de que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom, será tratado como tal, embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão.

A falta de planejamento e de avaliações no interior das escolas, a dificuldade na construção de propostas consistentes e de planejamento por parte da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, gerou durante os anos de 2004, 2005 e 2006 muitas dificuldades. A política, por exemplo, de fornecer kits escolares para todas as crianças da educação infantil no ano de 2004, e em 2005 apenas para as crianças de 4 a 5 anos, gerou um grande transtorno em algumas UMEIs. Foi um complicador na escola a coexistência de muitas crianças com mochila do programa e poucas sem, convivendo inclusive nas mesmas salas, uma vez que as veteranas possuíam o material do ano de 2004 e os novatos, em 2005, não. Dessas que não possuem mochilas do programa, criou-se uma discrepância entre crianças com mochilas coloridas e diferentes e outras levando apenas saquinhos de plástico para guardar agendas e copos. Era comum as perguntas feitas pelas próprias crianças às professoras sobre quando o material dos novatos ia chegar. No ano de 2005 o material não chegou, apesar das manifestações de algumas comunidades, e no ano de 2006 o kit das crianças de 0 a 2 anos foi entregue em data posterior ao das outras crianças da rede.

A escolha da concepção de educação infantil "em massa", se refletirmos sobre os modelos apresentados por Rosemberg (2003), fica ainda mais evidente na Rede Municipal de Belo Horizonte quando explicitados os critérios de matrícula nas instituições públicas. As vagas

não são suficientes para todas as crianças, sendo reservadas 70% para crianças de vulnerabilidade social, e 30% para a comunidade, distribuída por meio de sorteio público. Dessa maneira a prefeitura demonstra vincular a educação infantil como um programa ainda de cunho assistencial, que deve proteger as crianças mais negligenciadas e vulneráveis da sociedade. Cabe ressaltar ainda que as crianças com deficiências e com medidas de proteção encaminhadas pelo conselho tutelar possuem matrícula compulsória em qualquer período do ano letivo.

Em uma plenária do Conselho Municipal de Educação, no dia 09 de março de 2006, a Secretária Municipal de Educação falou um pouco sobre o programa de educação infantil da prefeitura:

Estamos fazendo o quê? A escola de tempo integral, a creche de tempo integral. E foi uma luta, foi uma luta enorme fazer esse modelo de educação infantil. A gente teve que quebrar um bando de paradigma, mas nós passamos de quatro mil para quatorze mil vagas. 'Ah, mas isso não é nada', são dez mil crianças que estariam amarradas no pé da mesa da casa delas. E nós não fizemos puxadinho, e não fizemos coisa feito se fez tradicionalmente no Brasil, que é para pobre pode fazer qualquer coisa não. A gente fez uma educação infantil de grande e respeitada qualidade. (CME - BH, ata 198: 40)<sup>3</sup>

Essa é uma visão preconceituosa da Secretaria Municipal de Educação com relação às famílias pobres da cidade que são vistas como torturadoras de suas crianças. Ao investigar as concepções implícitas na afirmação acima, percebe-se que para a Secretaria Municipal de Educação esse é o modelo de famílias pobres, famílias que não possuem preocupação com os filhos, que desejam "deixá-los" o maior tempo possível na escola, mesmo não estando trabalhando. As 10.000 vagas das 14.000 oferecidas representam um pouco mais do que 70% das vagas. A política de matrícula da Prefeitura de Belo Horizonte para a educação infantil, como já dito, estabeleceu que 70% das vagas são reservadas para crianças selecionadas que vivem em condições de vulnerabilidade social.

Muitos governos possuem a dificuldade de enxergar seus cidadãos como sujeitos diversos e diferentes. É extremamente perigoso criar um perfil de sujeitos e deixar de verificar na prática se as pessoas encaixam neste perfil. Nunes (1994: 8), cita Ochoa e Santibãnez para

\_

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Grifo nosso. A fala foi transcrita na íntegra e encontra-se nas linhas 1291 a 1297 da ata 198° do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte.

enfatizar que as variações existentes entre os grupos de pessoas possuem caráter ideológico. Sengundo a autora,

quando as instituições pensam em "crianças", elas não levam a diversidade em consideração. (...) Por exemplo, a "criança chilena", sugerem eles, representa um determinado conceito que não corresponde à realidade de uma grande parte da população chilena. Adotar as características da "criança chilena" como o resultado desejado dos programas de intervenção corresponde a sancionar "instrumentos discriminatórios que não levam em conta a diversidade típica da realidade social".

Dessa maneira, podemos perceber que a Prefeitura de Belo Horizonte, procurando convencer os outros da importância da ampliação da educação infantil no município, utiliza-se de subterfúgios discriminatórios, uma vez que cria a mentalidade de qual é a população atendida. Para a Secretaria o argumento da assistência é mais forte do que o da educação. Perguntamo-nos: a Secretaria Municipal de Educação está convencida do papel educacional de extrema relevância que a educação infantil traz à sociedade?

Incorporação das lutas da educação infantil nas lutas da categoria de professoras municipais: um longo caminho de conquistas e dificuldades

O investimento da Prefeitura de Belo Horizonte para ampliar as vagas na educação infantil foi muito grande, mas ainda é insuficiente. Há muitas crianças na lista de espera de vagas nas instituições de educação infantil, tendo seu direito à creche e pré-escolas desrespeitado, apesar de garantido pela legislação.

A educação infantil na rede municipal de educação é entendida como prioridade para as famílias pobres e não como educação e direito de todas as crianças, se as famílias assim desejarem. No início da nova política de educação infantil nesta prefeitura, a SMED pretendia abrir as escolas de educação infantil em período integral e com atendimento

ininterrupto, ou seja, as crianças ficariam nas escolas o dia todo e durante os doze meses do ano<sup>5</sup>.

Essa concepção de escola de educação infantil não prioriza a criança e sim o adulto que trabalha. O argumento da PBH era a necessidade dos pais/mães que precisavam trabalhar no período de recesso escolar, e não houve interesse em investigar as conseqüências do afastamento destas crianças da família por tempo tão longo. Desconsidera a criança enquanto possuidora do direito à escola, à família e às férias escolares. A prefeitura só realizou em 2005 uma pesquisa para verificar se a família tinha real interesse neste atendimento após uma greve das professoras da educação infantil em janeiro do ano de 2005, pois se não fosse o embate da categoria de professoras, não se escutaria quem é atendido pelo programa. A SMED, de posse do resultado, teve que desistir do intento, pois a maioria, 56% das famílias, deseja que a educação infantil tenha o mesmo calendário do ensino fundamental. A categoria das professoras, depois de travadas várias lutas em relação à revisão do quadro de funcionamento das escolas de educação infantil, conseguiu através da pesquisa comprovar que a real demanda dos pais é por uma escola como as demais.

A concepção de educação infantil escolhida pela prefeitura também criou uma diferenciação entre as profissionais da educação no município. Diferenciação esta que além de ser salarial é também de tratamento. Além de receberem salário inferior ao da professora municipal, as educadoras teriam de trabalhar com carga horária diferenciada (calendário de 216 dias letivos no ano de 2005), sem valorização profissional, principalmente financeira, e sem direito de reivindicação, pois algumas são perseguidas por causa das disputas ideológicas feitas durante este 2 anos de ampliação da educação infantil.

A falta de propostas para a educação infantil no município, os baixos salários das professoras dessa etapa da educação básica, um plano de carreira não satisfatório e a desilusão com as funções são os principais fatores das exonerações e das constantes reivindicações desse grupo de professoras. No ano de 2005 foram realizadas duas greves.

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Temos duas experiências de turmas de tempo integral nas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's com jornada de 10 horas diárias.

A primeira, no mês de janeiro, só da educação infantil quando o calendário ininterrupto estava em discussão e as professoras foram convocadas para trabalhar no período de recesso escolar. A segunda, em maio, em conjunto com todas as outras professoras da rede municipal de educação, reivindicando melhores condições de trabalho, reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho das professoras e pela isonomia salarial entre educadoras e professoras.

Na primeira, todas as grevistas tiveram corte de pagamento dos dias paralisados (algumas não receberam até hoje o equivalente ao corte, apesar de terem repostos os dias para os/as alunos/as) e tiveram processos administrativos abertos na Corregedoria Geral do Município de Belo Horizonte contra elas, sob a alegação de que estariam faltando injustificadamente no trabalho. Após um ano os processos foram arquivados. Na segunda greve, em que professoras de todas as etapas da educação básica estavam no movimento paredista, apenas as educadoras sofreram a abertura de processos administrativos. Desta vez a acusação era o estágio probatório e as faltas injustificadas. Mas havia professoras do ensino fundamental em estágio probatório participando do movimento paredista e não foram abertos processos contra elas.

Esta atitude revela o tratamento diferenciado contra essas profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os novos processos não foram arquivados e um ano depois, em junho de 2006, as educadoras processadas foram punidas com repreensões (advertência) e com suspensões de até 8 dias convertida em multa de 50% do salário nesse período, obrigando-as a permanecerem no trabalho durante estes dias.

As profissionais, no meio de tantas contradições, ficam perdidas, exercendo tarefas de professoras, recebendo como educadoras e tendo o reconhecimento de crecheiras ou "mães temporárias" e sem direito de voz. A educação ainda está muito vinculada à concepção de "dar" aulas, de "doar" tempos e acredita-se que a professora é aquela que ama o que faz e por isso é uma boa pessoa.

Para concluir, engrossamos a reflexão feita por Rossetti-Ferreira e Silva (2000: 5) com relação a importância da comunidade científica se conscientizar do seu papel de

negociação social, uma vez que este grupo pode tanto "informar os demais atores sociais como legitimar determinadas políticas públicas". Dessa maneira, discutir sobre as funções dos profissionais significa discutir também o papel de vários outros atores envolvidos na educação infantil, seja ela comunidade civil, acadêmica, instâncias governamentais e profissionais da educação.

Bibliografia:

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Belo Horizonte, Conselho Municipal de Educação. Ata 198°, da plenária do Conselho Municipal de Educação, realizada em 09 de março de 2006.

Belo Horizonte. Lei 7235, de 27 de dezembro de 1996.

Belo Horizonte. Lei 8679, de 11 de novembro de 2003.

Belo Horizonte. Lei 9.232, de 25 de julho de 2006.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

DALBEN, Ângela I. L. Freitas et al. **Educação Infantil**: o desafio da oferta pública. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG: Segrac editora e gráfica limitada, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNANDEEZ ENGUITA, Mariano. As relações sociais da educação, 1: a domesticação do trabalho. In **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

GOULART, Maria Inês M. A criança e a construção do conhecimento. In CARVALHO, A. et al. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A construção de direitos da criança brasileira: século XX. **Revista USP**, São Paulo, n.37, mar/mai 1998.

NUNES, Terezinha. O ambiente da criança. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 89, mai 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea. Brasília: Unesco, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares. Desafios Atuais da Educação Infantil e da Qualificação de seus Profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: 23ª Reunião Anual da ANPED, setembro de 2000, Caxambu. Disponível em <a href="http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.PDF">http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.PDF</a>>. Acesso em 24 de setembro de 2000.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Educação Infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais. In Carvalho, Alysson *et al* (org) **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.



LA EVALUACIÓN EN EL PROYECTO NORIA Felix de Castro GRUPIREF Formador de la RED NORIA Fcastro1@xtec.cat

Evaluar es una acción cotidiana para un maestro y normalmente es difícil y poco grata. La propuesta de evaluación que se presenta en el proyecto Noria es la que se desarrolla extensamente en el libro Reevaluar (ed: Octaedro). Representa una mirada a la evaluación como una acción reflexiva más que ayude a educar la mirada de los niños y su capacidad de emitir juicios de valor.

Dice Angélica Sátiro que "el acto evaluativo forma parte del proceso contínuo del pensamiento y no puede ser visto solamente como un hecho aislado y posterior a la acción educativa. Uno de los retos epistemológicos más importantes es considerar la evaluación com una parte del proceso de comprender y conocer." ¿Pero cómo es posible conseguir eso? Teniendo en cuenta los siguientes aspectos: por un lado, sabiendo que pensamos y construimos significado a partir de imágenes, propias o estereotipos; y nuestra comprensión del mundo se basa en la comparación de los conocimientos nuevos con esas imágenes que hemos creado. Por otro lado, teniendo en cuenta que cualquier forma de mirada es una mirada evaluativa, ya que siempre estamos analizando lo que vemos y comparándolo con nuestros criterios sobre lo bueno o malo, bonito o feo.

Estos aspectos no deben olvidarse en la acción educativa y por eso, la propuesta del proyecto Noria plantea la evaluación como una actividad más del grupo-clase en la que se pretende que los niños aprendan a analizar, reflexionar e investigar sobre lo que ven y que sean capaces de aplicar eso mismo a su proceso educativo. Para ello es necesario acostumbrar a los alumnos a pensar que hay cosas que es interesante evaluar en la escuela: nuestro estado de ánimo en el grupo, la participación, el orden, el interés, la metodología, los temas tratados...

Nuestro conocimiento se sintetiza muchas veces en imágenes que tienen un poder metafórico importante. Por eso es posible utilitzar imágenes o representaciones para evaluar. ¿Cómo? Todos sabemos que las imágenes evocan cosas en nosotros: el mar, tranquilidad; un avión, velocidad; etc. Y también sabemos que una misma imagen puede evocarnos cosas diferentes en momentos diferentes o a personas diferentes. Se trata de seleccionar imágenes entre las que nos rodean o rodean a los niños (señales de tránsito, objetos cotidianos, animales) y también otras cotidianas de nuestra cultura y de otras culturas (pinturas, esculturas, músicas). Una vez seleccionadas se utilizan para evaluar la práctica educativa con los niños a partir de lo que pueden evocarnos y evocarles de un modo metafórico (por ejemplo un sol, claridad; una nube, confusión). El hecho de "leerlas" metafóricamente en el diálogo como si representasen nuestra opinión sobre aquello que estamos evaluando, propicia tanta la formación de juicios de valor (ya que las imágenes nos ayudan a hacerlos, gracias a su poder simbólico), como la capacidad de realizar



pensamientos analógicos (comparaciones). Y a su vez, estamos ayudando a los niños a aprender a interpretar esos símbolos cotidianos y no tan cotidianos.

En resumen, lo que se propone es dar una opinión a partir de una imagen. Y eso es enormemente interesante desde una postura educativa reflexiva ya que utilizar una imagen para dar una opinión:

- hace necesario interpretar la imagen.
- propicia la necesidad de explicar nuestra interpretación, puesto que no siempre será evidente la conexión entre una imagen y una opinión.
- provoca diferentes opiniones porque cualquier imágen (y más si ha estado elegida expresamente) supone diferentes analogías, es decir, puede ser vista como representando muchas cosas.
- puede ayudar a determinar qué interpretaciones son más acertadas, ya que es una evaluación reflexiva que "se puede defender mediante razones y argumentos y no sólo con sentimientos, preferencias o "manías", ya sean personales o colectivas." <sup>ii</sup>

Evidentemente debe ser un proceso a llevar a cabo de forma progresiva con los niños y partiendo de su capacidad de interpretar y de separar su gusto de su opinión. Pero este es el camino mismo de la educación reflexiva.

En resumen, evaluar puede ser sólo un acto mecánico del maestro o maestra y que recae sobre los alumnos o puede ser también una acto de pensamiento colectivo, razonable, compartido y creativo. La propuesta del proyecto Noria representa un mirada a la evaluación desde una perspectiva reflexiva y humana, coherente con lo que es el proyecto en general... Y ahora... ¿cúal es la imagen que mejor define para ti la evaluación?

Félix de Castro, formador del proyecto Noria.

<sup>i</sup>ANDRES, I.; DE CASTRO, F.; DE PUIG, I; MOYA, J.Ll.; SATIRO, A, Editorial, Barcelona 2003, pág. 18.

<sup>ii</sup>ANDRES, I.; DE CASTRO, F.; DE PUIG, I; MOYA, J.Ll.; SATIRO, A, Editorial, Barcelona 2003, pág. 28.

Reavaluar, l'avaluació reflexiva a l'escola . Eumo

Reavaluar, l'avaluació reflexiva a l'escola . Eumo



# **VIRTUDES COMPENSATÓRIAS**

Fernando Caramuru Bastos Fraga Educador, escritor, editor e "mestre" de muitos caramuru@sinepe-mg.org.br

Virtudes e atributos virtuosos é tudo que as pessoas queriam e querem ver em seus entes representativos, sejam eles parentes, cônjuges, amigos, amados, políticos, autoridades...

Atualmente, contudo, não se usam muito essas palavras no linguajar moral, aquele que classifica condutas em boas e ruins, justas e injustas, belas e feias. Elas foram substituídas por outras mais atuantes, como, por exemplo, competência, habilidade, talento, opulência, poder, qualidade, excelência...

Todavia, quanto a isso, não há do que se espantar, pois o próprio desenvolvimento conceitual de virtude ao longo dos tempos vem permitindo tais dispersões desde seus primórdios. De *virtus*, no latim, com o sentido de força e, até, masculinidade, passou para *arete*, no grego, significando excelência. Quem sabe isso ocorreu não porque haja disparidade, mas, sim, paridade, pois há quem diga que a força é a excelência dos machos, como a castidade. a das fêmeas!

Como força ou excelência, as virtudes vêm tomando conotações peculiares de cada época, conforme suas conveniências filosóficas, religiosas, hegemônicas, institucionais e pessoais. A vigência dos preconceitos, principalmente dos de gênero, não tem deixado de atuar com vigor sobre as virtudes, de modo a algo ser, ao mesmo tempo, virtuoso para o homem e vicioso para a mulher.

As virtudes do mundo ocidental receberam a influência conceitual de Sócrates, Platão e Aristóteles, primordialmente deste, no livro sobre ética, dedicado a seu filho Nicômaco, à educação do rebento. No livro, Aristóteles fala das metas, fins e objetivos últimos de sua Ética, bem como do modo de se conseguir a felicidade. Distingue as virtudes em éticas (morais) e dianoéticas (intelectuais).

Algumas pessoas e instituições atuais, em sua versão pós-moderna de ética e processo de busca da felicidade, sem que disso saibam, instituíram as virtudes compensatórias.

Para muitas pessoas e instituições na atualidade, o princípio aristotélico de *In médio consistit virtus* (A virtude está no meio) sofreu a inversão de na extremidade oposta a um ato vicioso está a compensação virtuosa. Na verdade, o processo vicioso é compensado com um virtuoso e vice-versa.

O professor incompetente ou desidioso torna-se complacente e dadivoso com seus alunos, promovendo bom índice de aceitação no meio discente e no administrativo da escola.

A expressão "é dando que se recebe" sugere o aniquilamento de princípios dignificantes e sustentáveis das instituições.

O *slogan* "rouba, mas faz" elegeu e elege muitos políticos municipais, estaduais, federais e executivos de empresas do comércio, da indústria, da educação e ministros da religião.

Os partidários das relações "morde e sopra, sopra e morde" edificam um círculo vicioso mantido e compensado pelo virtuoso psicológico.



Um corolário das virtudes compensatórias é a de transferência de valor e competência – Pelé, exímio jogador de futebol, é utilizado pelo marketing para recomendar remédio (Vitasay, Viagra).

A esposa, verdadeira Amélia, de dia, trabalha fora como assalariada; em casa, à noite, lava, passa, cozinha e ainda se desdobra em benesses voluptuosas no tálamo doméstico. Para compensar esse império de virtudes plenas, ela, uma vez ou outra, "queima incenso no altar de Eros", acompanhada de outro que não seu cônjuge.

Não será aqui levantada a questão dos maridos adeptos das virtudes compensatórias, porque, para estes, só as mulheres traem; eles, por mais que tenham aventuras extraconjugais, por isso, não se sentem traidores.

Na década de 80, psicólogos descobriram que o processo de memorização das pessoas obedece a uma sistemática de lembrar das extremidades das frases e esquecer o meio. Tentando corrigir, eles realçaram o meio das frases, mas, nesse caso, elas passaram a esquecer os extremos. Será isso uma compensação, quando o que se busca é que elas se lembrem de tudo e não se esqueçam de nada?

As virtudes compensatórias compensam? Compensam o quê? A busca da felicidade malsatisfeita.



# SUR... PAREDÓN Y DESPUÉS...

Mauricio Langon C. Educador, filósofo Uruguay mlangon@gmail.com

A doscientos años de las luchas independentistas, nuestro Sur (que es nuestro norte... apud Torres García) debería asumir dos cosas: que siempre habrá un "después" (más específicamente, habrá un después tras todo paredón), y que ya no podemos seguir recostados en la vidriera y esperando utopías... O sea que el sur es ya, al fin, ahora, también, "cielo perdido".

Que no está mal, eso. Que cuando Reina Reyes pregunta "¿para qué futuro educamos?" habría que contestar también, que para todos, para cualquiera. Que luchamos y (nos) preparamos para lo que venga. Que si no, es como el cuento de Vaz Ferreira de que el Diablo inventó el tiempo.

"El tiempo sólo es tardanza de lo que está por venir". De lo que vendrá, del porvenir, no de "el que vendrá"...

Todo presente es ensayo... Y reconforta si los niños "van a ver cada noche a la murga ensayando el futuro... (el futuro... el futuro...) el futuro carnaval".

# 1.

Me parece importante reflexionar sobre los "futuros pasados". Es decir, cómo se visualizaba, se imaginaba y se preparaba el futuro en el pasado, para comparar esos sueños pasados (utopías, predicciones, prospectivas, proyectos...) con lo que realmente pasó, con su futuro real, ése que hoy ya está presente o ha pasado.

Me parece un ejercicio ubicador y fecundo, por ejemplo, pararse a mirar una caricatura de fines del siglo XIX sobre cómo sería la *ciudad del futuro* y compararla con las ciudades de hoy. O leer la profecía de Don Bosco y estudiar la planificación "en el vacío" de Brasilia, pensada hasta en sus detalles, y compararla con la realidad actual de esa ciudad.

Esto podría complementarse con otras diversiones, como releer las páginas de Rodó en que nos dice:

"El porvenir que vemos alborear en nuestro ocaso tendrá, como el presente, su resplandor de almas pensadoras; su fragancia de almas capaces de engendrar belleza; su magnetismo de almas destinadas a la autoridad, al apostolado y a la acción. De entre las nuevas, oscuras muchedumbres, surgirán los infaltables electos; y con ellos vendrán al mundo nueva verdad y hermosura, nuevo heroísmo, nueva fe. (...) Al lado de la humanidad que lucha y se esfuerza, y sabe del dolor, y ha doblegado su pensamiento a la voluntad, a la culpa, y mira acaso el día de

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El título y algunas cosas del texto refieren a Homero Manzi, *Sur*, Buenos Aires, 1948: "ya nunca me verás como me vieras, recostado en la vidriera y esperándote"; "San Juan y Boedo antiguo, cielo perdido..."; "pesadumbre del barrio que ha cambiado y amargura del sueño que murió".



mañana con la melancólica idea de la sombra final y la decepción definitiva, hay otra humanidad graciosa y dulce, que ignora todo eso, cuya alma está toda tejida de esperanza, de contento, de amor (...) A nuestro lado, y al propio tiempo *lejos* de nosotros, juegan y ríen los niños. (...) Y en esas frentes serenas, en esos inmaculados corazones, en esos débiles brazos, duerme y espera el provenir; el desconocido porvenir que ha de trocarse, año tras año, en realidad, ensombreciendo esas frentes, afanando esos brazos, exprimiendo esos corazones. (...)

Todas las energías del futuro saldrán de tan preciada debilidad. En esas encarnaciones transitorias están los que han de levantar y agitar desconocidas banderas a la luz de auroras que no hemos de ver; los que han de resolver las dudas sobre las cuales en vano hemos torturado nuestro pensamiento; (...) los que han de pronunciar el fallo definitivo sobre nuestra obra y decidir del olvido o la consagración de nuestros nombres; los que han de ver, acaso, lo que nosotros tenemos por sueño (...).

Iluminado de esta suerte, un pensamiento, de otra manera, exánime por su indeterminación y vaguedad: el de un porvenir que no veremos, adquiere forma y color de cosa viva (...). Es el reinado del Delfín de la humanidad presente: es el reinado que el viejo rey, a quien abruma ya el peso de su manto, se complace en imaginar como el resultado glorioso de sus batallas, fructificando en la apoteosis de su estirpe alrededor de una altiva figura juvenil.

Pero si el futuro misterioso vive y avanza en esa humanidad toda contento y amor ¿adónde están, dentro de ella, los que en su día han de señalar a los demás el rumbo (...) ... adónde están, para levantarlos sobre nuestras cabezas, y honrar, unánimes, la elección de los dioses, antes que se le crucen al paso contradicción, recelo y envidia?".<sup>2</sup>

Y repensarlas desde una respuesta *actual*: Están, presumiblemente, en el cementerio, de nuevo sumidos (como debe ser) los "infaltables electos" en las "oscuras muchedumbres". O desde esa célebre foto del niño africano cuyo único futuro está en el vientre del buitre que lo espera. A ver si podemos seguir hablando "de la belleza de aquellos seres frágiles, cuya sola y noble utilidad actual consiste en mantener vivas en nosotros las más benéficas fuentes del sentimiento"; o si tendríamos que ocuparnos más bien de su realidad actual que de sus efectos en nosotros.

Nosotros, los futuros de Rodó, hijos, nietos, bisnietos de aquellos niños de entonces. Nosotros, que seguramente decepcionamos sus expectativas y con ello las refutamos. Somos nuestra realidad, no la realización de los (miopes) sueños de otros, que nos atan a sus problemas, sus ilusiones, sus ideologías. Así que, si algo aprendimos, es a no esperar de los niños de hoy, de los futuros, nuestra propia continuidad y superación sino, por un lado, la realización de su vida propia, ojalá que en su máxima potencia; y, por otro lado, a no ver en los niños presentes meras promesas a ser cumplidas o incumplidas, sino a valorarlos por sí mismos en su realidad actual. Es decir, valorar lo presente como distinto de nosotros (lo que incluye lo positivo y lo negativo) y liberar lo porvenir (que, de todos modos, es libre...)

También sería interesante practicar la mirada inversa: reflexionar sobre aquello que efectivamente ocurrió, pero que no fue previsto por nadie, *porque era imprevisible* para las generaciones anteriores al acontecimiento.

En este contexto sería interesante tomar en cuenta que un hombre como Zygmunt Bauman pueda considerar que "(...) sólo durante mi estancia en el Reino Unido he

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> José Enrique Rodó: "El porvenir. La esperanza en formas vivas", *Motivos de Proteo*, XLIII, Barcelona, Hispano-Americana, s.f., /1909/, pp.73-75.



vivido en cuatro sociedades completamente distintas y eso sin moverme del mismo lugar: eran las cosas a mi alrededor las que cambiaban." Y extraer de ello, inmediatamente, la siguiente osada conclusión que acorta el futuro al de su cuerpo anciano: "Así, pues, yo soy el elemento más imperecedero de mi biografía. A este fenómeno lo denomino la crisis del largo plazo: el único largo plazo es uno mismo, el resto es el corto plazo".<sup>3</sup>

Todo esto, para ejercitar nuestra capacidad de pensar el tiempo, de pensar nuestras teorías y prácticas actuales en vistas al porvenir, *teniendo en cuenta* la experiencia pasada.

## 2.

Conviene reflexionar sobre las expectativas, proyectos e ilusiones con que hemos sido forjados y que quizás nos aherrojan y nos inducen a encadenar futuros. Porque, si queremos seguir siendo pensadores y actores de, en, para la liberación, deberíamos liberarnos de nuestras ansias de dominar el futuro; y liberar al futuro de nuestras ansias.

Las "utopías" que impregnan nuestra América que, según una feliz imagen de Galeano, se alejan como el horizonte a medida que nos movemos hacia ellas y que sirven para caminar. ¿Nos ponen en un rumbo o nos *desurientan*? Con la mirada fija allá lejos, quizás pisoteemos algunas flores y semillas; y sólo traslademos al futuro nuestras angustias y esperanzas, nuestra necesidad de acción y protagonismo, nuestra incapacidad de comprender y transformar el presente que sacrificamos a nuestras ilusiones de futuro.

Se trata de fijar rumbos. No de decidir el futuro de otros. Sí de decidirse por liberar futuros, por la apertura al porvenir. Al modo del Quijote, decidido a "desfacer entuertos" sea cual sea el camino. Y hacerlo con toda la lucidez de su locura; con todas las fuerzas de sus flaquezas; sin "ventura", pero con todo "el esfuerzo y el ánimo" que es imposible quitarle.<sup>4</sup>

Mirar mal las utopías -no como faros que puedan iluminar, sino como lugares soñados a donde correr enceguecidos- puede hacernos perder también la referencia a las "topías" eutópicas, ésas que felizmente han tenido y tienen lugar, y son buenas: no exentas de conflicto, ni perfectas.

3.

 <sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Zygmunt Bauman, "Es tiempo de precariedad", Entrevista a Zygmunt Bauman de Daniel Gamper, Portal de filosofía internáutica, 14/05/04, http://www.filosofía-internet.net/portal/
 <sup>4</sup> "¿Qué te parece desto, Sancho? -dijo Don Quijote- ¿Hay encantos que valgan contra la verdadera

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> "¿Qué te parece desto, Sancho? -dijo Don Quijote- ¿Hay encantos que valgan contra la verdadera valentía? Bien podrán los encantadores quitarme la ventura; pero el esfuerzo y el ánimo, será imposible". Miguel de Cervantes Saavedra, *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Segunda Parte, cap. XVII, Madrid, Magisterio Español (EMESA), 1971, T. II, p. 104-105



No me convence preguntarnos "¿Para qué futuro educamos?". Porque no está en nuestras manos el futuro; porque educamos para *cualquier* futuro, y porque también forjamos ese futuro con nuestras acciones.

Es un modo inadecuado de relacionarnos con el futuro que es también una forma perjudicial de vivir el *presente* en función del futuro.. El modo de querer someterlo a nuestra actual voluntad. No es más que la antigua tentación de las viejas generaciones de querer *con-formar* a las nuevas a su imagen y semejanza, para cumplirse en ellas. Ilusorio y criminal modo de querer descansar en paz deteniendo la novedad histórica, imaginando un mundo *sin después*.

Somos los *futuros* de Reina Reyes. Nuestro hoy es el *futuro* que los *pasados* contribuyeron a hacer. *Para este futuro* educaron, lucharon, reflexionaron y escribieron en sus *presentes*. Somos los lejanos *futuros* de Platón, que no podría habernos imaginado siquiera, pero que, al escribir, *había decidido dialogar con nosotros*, con cualquiera de sus futuros impensables.

Nos guste o no, educamos "para" *todos los futuros que lleguen a ser reales*, aun los contrarios a nuestros deseos y sueños. Educamos para futuros nunca finales, que tendrán a su vez porvenir. Del mismo modo que educamos *en y para* nuestro presente, *para* nuestros jóvenes de hoy, que serán futuros.

Las palabras y acciones de quienes nos precedieron adquieren sentido *cuando* las *recordamos*, cuando las *actualizamos*. Los maestros del pasado han dicho su palabra y han señalado rumbos abiertos *para* este presente nuestro y *para* todos sus *futuros* cuando se hagan *presentes*. Aprendimos que hay que educar para *cualquier porvenir*. La cuestión es *cómo*.

La educación no debería pensarse en la *modalidad* de un sujeto que se pone a sí mismo como *agente* para actuar sobre otros y moldear el futuro. Hay que tomarse en serio la *libertad* del *alumno*. Habría que pensar la educación como liberación de éste, como *apertura* a futuros *imprevisibles* e *incontrolables* para el docente. Y por eso *queridos*. *Quiero* a mis discípulos y futuros. Los *quiero* libres y distintos que yo. *Quiero* ayudarlos a liberarse y trazar sus propios caminos en las situaciones que les toque vivir. *Quiero* que hagan su aprendizaje, no que sigan mi enseñanza.

Reina Reyes dice que, si entendemos por revolucionario "no al rebelde en el campo político sino al que es capaz de independizarse de las formas de vida que le ofrece el medio en que nació para poder juzgarlas, creemos que la educación puede ser revolucionaria antes de toda revolución política". Sí, si la educación llega a ser capaz de proveer elementos liberadores para que los jóvenes puedan aprender a ser revolucionarios, si, en vez de educar *para un futuro determinado*, educa para que sea posible "independizarse" en y del "medio", en cualquier futuro contingente.

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Reina Reyes, *Para qué futuro educamos*, Montevideo, Banda Oriental, 1987, 4ª edición revisada.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> La fecunda idea de que "somos los futuros de Platón" (y de tantos más) es de Valentín Cricco.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Desarrollo esta interpretación de Platón, *Fedro*, en Mauricio Langon, "El impacto de la realidad en aulas con adolescentes", *Voces*, Montevideo, año IX nº 19, julio de 2005.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Reina Reyes, op. cit., p.13



#### 4.

Esta idea de que "la educación puede ser revolucionaria *antes* de toda revolución política" choca con la que ve a todo pensamiento, como totalmente alienado y a toda educación como mera "reproductora" de un *statu quo*. Para Salazar Bondy: "Nuestra vida alienada como naciones y como comunidad hispanoamericana produce un pensamiento alienado y, en consecuencia, "la constitución de un pensamiento genuino y original y su normal desenvolvimiento no podrán alcanzarse sin que se produzca una decisiva transformación de nuestra sociedad mediante la cancelación del subdesarrollo y la dominación", y "Nuestra filosofía genuina y original será el pensamiento de una sociedad auténtica y creadora, tanto más valiosa cuanto más altos niveles de plenitud alcance la comunidad hispanoamericana". La cancelación del *estado de cosas* caracterizado como "subdesarrollo" y "dominación", impediría recaer en el *statu quo ante bellum*. Y, como "premio de nuestra acción", según palabras de Leopoldo Zea, <sup>10</sup> el nuevo *status post bellum* gozaría de los "más altos niveles de plenitud", inalienables...

Es decir, un *después* demasiado parecido a la realización de un *final de la historia* donde en lo sustantivo ya no habría cambio, pues se habría realizado *el* cambio. Un *después* sin *después*... Un *mientras tanto* meramente *expectante* de sucesos en otros campos (en última instancia, guerreros), sin pensar ni educar revolucionarios.

Sin embargo nuestra América había conocido ya la experiencia de la revolución independentista y de la revolucionaria cubana. Ya se sabía de "mientras tantos" muy prolongados. Ya se sabía que había "después" de cualquier "paredón". La revolución en nuestra América ya no era un sueño, sino una realidad, ya no era una utopía, sino una topía, ya había entrado en el tiempo y el espacio, en el "barro de la historia".

Entonces: ¿Cómo podría ser apropiado seguirla pensando al modo *escatológico*, como si fuera la instauración de una realidad *terminante*, como si fuera el *final de la historia*, la cancelación de los tiempos conflictivos en el espacio de nuestra América y su sustitución por una sempiterna y festiva beatitud?

Es que nuestra educación no había formado al revolucionario. No se había dado por enterada de que "puede ser revolucionaria *antes* de toda revolución política". No había advertido que ese *poder* es su deber, pues es condición para *que siga habiendo después...* 

Ahora, tanto tiempo *después*, va siendo importante transformar nuestro modo de plantarnos ante lo porvenir. Ya no como planificadores de ciudades perfectas en el vacío, ya no como expectantes esperadores, ni nostálgicos lloradores del "cielo perdido" y "del sueño que murió". Ni se trata de seguir esperando "recostado en la vidriera".

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Augusto Salazar Bondy, ¿Existe una filosofía de nuestra América?, México, Siglo XXI, 1968, p.131. Ciertamente, el brillante breve texto del peruano movió polémicas y sacudió modorras. También es más matizado que las citas que de él extraigo aquí.

Leopoldo Zea, La filosofía americana como filosofía sin más, México, Siglo XXI, 1994,15ª edición, (1ª ed., 1969), p. 104-105, dice, asumiendo ese planteo: "Primero la acción, después el pensamiento sobre la acción. La filosofía, en este sentido, será una especie de premio de nuestra acción. ¿Pero cómo ha de ser esta clase de filosofía? Posiblemente como siempre la imaginamos en nuestra ineludible enajenación, como la posibilidad, en nuestro mundo, de sistemas, y la aparición de grandes filósofos que puedan ser equiparados a los de la filosofía occidental. (...) América sería la realización de Europa".



#### 5.

Hacia 1895 el joven Vaz Ferreira escribía un "cuento para niños futuros", <sup>11</sup> que decidió no publicar:

Un viejo filósofo pidió a sus tres discípulos escribir "sobre el origen del mundo... o sobre el origen de los males y de los absurdos. (...) La explicación del tercer discípulo era ésta: Dios hizo el espacio y el diablo hizo el tiempo. Dios creó el Universo, con los seres felices y sanos; los astros brillando... Entonces el Diablo hizo el tiempo, y los seres empezaron a envejecer, los astros a apagarse, y vinieron la desarmonía, el dolor y la muerte".

El tiempo es producto diabólico. Lo bueno sería una eternidad inmutable de salud, felicidad, brillo. Imagen que conserva la concepción "antigua" de la historia: un origen "paradisíaco" y luego la "caída"; hay más "perfección" en la causa (antes) que en el efecto (después); hay entropía. Imagen que sigue prevaleciendo aun después de las teorías de la evolución y las ideologías del progreso: cabalgará el "espíritu absoluto", habrá un "final de la historia", vendrá el "punto omega". Porque el después imprevisible, la novedad histórica, la continuación de la película después del "final feliz", sigue siendo invención diabólica. Lo "divino" es una posthistoria sin novedades, un postiempo detenido.

Pero el cuento no sólo valora; también describe la experiencia de la realidad: que hay tiempo, que todo tendrá un *después*...

Vaz Ferreira incluye el juicio del maestro sobre el cuento del discípulo:

"Hay algo que me impediría premiarte:

Has sido injusto con el tiempo. Repara que el tiempo es el que podría darnos un recurso (...) para evitar la creencia en la mortalidad del alma (...): que el tiempo estuviera en distintos momentos para las distintas personas."

El Vaz Ferreira de 1920 comentó este cuento en una conferencia. <sup>12</sup> Dijo que era un recurso literario para colocar "ciertas teorías que se nos ocurren y que pueden ser originales y que podrían ser profundas o en todo caso difíciles de pensar, pero que sin embargo no son nuestras, como esas teorías de la posibilidad de escapar a la muerte del espíritu por la posibilidad de que el tiempo pudiera estar en distintos momentos para las distintas personas". Idea que "no es mía; es mía en el sentido de que la inventé, pero no es mía en este otro sentido: que no la siento, que no le presto adhesión".

\_

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Carlos Vaz Ferreira, "Cuento para niños futuros", *Obras de Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963, Tomo XX, pp. 469 a 471. El texto publicado está incompleto.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Carlos Vaz Ferreira, "Sobre la sinceridad literaria" (1920), *Obras de Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963, Tomo XX, pp. 377-437.



Al "autocriticarse" la teoría, queda en pie el cuento del discípulo. Se pierde el juicio del "maestro": que el relato es "injusto" con el tiempo... que se queda sin respuesta ante el *hecho* del tiempo, ante el no contingente futuro de que *siempre* habrá un *después*...

Sin necesidad de rebuscadas teorías es posible pensar nuestra *contemporaneidad con los pasados* (Platón y Reina Reyes, por ejemplo) y, por tanto, nuestra *contemporaneidad con los futuros* que vendrán *después* de nosotros. No para "evitar la creencia en la mortalidad del alma", sino para asumir la creencia en el porvenir.

No es lo que sostiene Vaz Ferreira en esa conferencia. Se ha dicho que él, pese a la enorme fecundidad de su obra, "ha inhibido mucho". Hay en esta conferencia una fundamentación expresa y voluntaria de ese inhibir:

"El proceso por el cual yo he inhibido /los 'cuentos intelectuales'/ en una época, a una edad en que ello tenía algún mérito es interesante de notar aunque no sea sino porque podría prevenir contra parecidas tentaciones."

Está muy seguro el dubitativo Vaz Ferreira de que se trata de tentaciones que es un mérito inhibir. Pero, el hecho de que se sienta en la necesidad de exponer esa seguridad y argumentarla con uso de cierta retórica, pone de manifiesto también la fuerza de su duda. Se notará que, con el condicional ("podría prevenir"), Vaz Ferreira prevé que algunos de sus futuros cederemos a la "tentación" de no inhibirnos. Aquí me esfuerzo por caer en ella.

En la mencionada conferencia Vaz Ferreira califica de "pseudoingenioso" el título del "cuento para niños futuros". Pero es la voluntad que no quiere un porvenir *im-pre-decible* y necesita inhibir a "niños futuros" la que hace diabólico al *después*....

Nosotros, los uruguayos *futuros* de esos maestros admirables que no somos sus "vencedores" como esperaban en sus sueños, <sup>13</sup> deberíamos asumimos como lo que somos: sus *interlocutores* actuales. Lo que nos permitiría discutir con esos viejos que nos ataron tanto y con los demás *contemporáneos* sobre el porvenir que queremos liberar.

#### 6.

"Nostalgia de las cosas que han pasado, arena que la vida se llevó, pesadumbre del barrio que ha cambiado y amargura del sueño que murió". 14

Zygmunt Bauman describe la concepción del futuro y del cambio modernizador de la sociedad que nos conformó: "Lo que llamo la modernidad sólida, ya desaparecida, mantenía la ilusión de que este cambio modernizador acarrearía una solución permanente, estable y definitiva de los problemas, la ausencia de cambios. Hay que entender el cambio como el paso de un estado imperfecto a uno perfecto, y el estado

<sup>14</sup> Homero Manzi, loc. cit.

-

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> José Enrique Rodó en: "Despedida de Gorgias", op. cit.



perfecto se define desde el Renacimiento como la situación en que cualquier cambio sólo puede ser para peor. Así, la modernización en la modernidad sólida transcurría con la finalidad de lograr un estadio en el que fuera prescindible cualquier modernización ulterior". En cambio, en la "modernidad líquida" (que es "el rasgo de la modernidad entendida como la modernización obsesiva y compulsiva" ya que "una modernidad sin modernización es como un río que no fluye" y "lo fluido es una sustancia que no puede mantener su forma a lo largo del tiempo") "seguimos modernizando, aunque todo lo hacemos hasta nuevo aviso. Ya no existe la idea de una sociedad perfecta en la que no sea necesario mantener una atención y reforma constantes. Nos limitamos a resolver un problema acuciante del momento, pero no creemos que con ello desaparezcan los futuros problemas. Cualquier gestión de una crisis crea nuevos momentos críticos, y así en un proceso sin fin. En pocas palabras: la modernidad sólida fundía los sólidos para moldearlos de nuevo y así crear sólidos mejores, mientras que ahora fundimos sin solidificar después". <sup>15</sup>

#### Alternativa terrible.

Por un lado, una sociedad tiránica donde "ordenar significa hacer la realidad distinta de como es, librándose de aquellos de sus ingredientes que se consideran los responsables de la 'impureza', la 'opacidad' o la 'contingencia' de la condición humana. Una vez que uno se ha adentrado en este camino, tarde o temprano tiene que llegar a la conclusión de que se debe negar la ayuda a algunas gentes, expulsándolas o destruyéndolas en nombre de un 'bien mayor' y de una 'mayor felicidad' para el resto". 16

Por otro lado, una sociedad de *Liquid fears*<sup>17</sup> (miedos líquidos), que "nos espeluznan por el sentimiento de impotencia que nos despiertan", pues "los peligros que tememos sobrepasan con mucho nuestra capacidad de reacción", de modo que "vivimos aterrados". "Cada vez vemos más maldad y podemos hacer menos para detenerla": con una excusa que "se apoya en la impotencia: 'haga lo que haga no servirá de nada'. Es una débil excusa, pero convincente incluso para nosotros mismos." En una sociedad que ya no trata de controlar la situación se despliega una lógica de atender a nuevos "acontecimientos" puntuales, (so)corriendo de un *tsunami* a otro.

Pero no hay alternativa porque la "modernidad sólida" ha desaparecido y sólo nos queda la "modernidad líquida". En ella boquean apocalipsis y consuelos; acompañados de tímidas sugerencias conscientes de su impotencia.

Miguel Siguán relata viejas decepciones: "Los seres humanos de hace un siglo (...) veían el futuro con un optimismo que hoy no sentimos. (...) Quienes eran jóvenes hace

-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Zygmunt Bauman, "Es tiempo de precariedad", Entrevista a Zygmunt Bauman de Daniel Gamper, *Portal de filosofía internáutica*, 14/05/04, http://www.filosofía-internet.net/portal/

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Zygmunt Bauman, *Ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, Paidós, 2002, p. 84. Cit. por Pablo Gamboa, "La sociedad escondida de Zygmunt Bauman", *Rebelión*, www.rebelion.org, 09/08/03.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Título del próximo libro de Bauman, que se publicará en Inglaterra.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Zygmunt Bauman, "Vivimos aterrados; ojalá al final de este siglo la gente se sienta más confiada que ahora", Entrevista de Nuria Azancot, *El Cultural.es, El Mundo* (España), jueves 08/03/07.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Presentación de Zygmunt Bauman de su libro *Comunidad* ante periodistas españoles, citada en: Zygmunt Bauman, "Cada vez vemos más maldad y podemos hacer menos para detenerla", *Lavaca.org*, 28/09/02.



un siglo tenían donde elegir y donde volcar sus energías", pero "ha pasado un siglo desde entonces y ninguna de estas esperanzas se ha cumplido. (...) El mundo que dejamos a nuestros hijos o a nuestros nietos no es precisamente algo de lo que nos podamos sentir orgullosos".

Y transfigura sus desencantos en un optimismo voluntarista: "nunca los retos han sido tan fuertes, (...) pero nunca también las posibilidades han sido tan abiertas. Nunca como hoy han tenido los jóvenes tantas posibilidades para labrarse un futuro estrictamente individual al servicio del propio éxito, pero también nunca como hoy han tenido tantas posibilidades para intervenir de distintas maneras en el destino del mundo y de intentar mejorarlo. Para decirlo con el poeta, nada está escrito y todo es posible. Sólo hace falta ponerse a la tarea". <sup>20</sup>

Juan Goytisolo, <sup>21</sup> en cambio, nos pone ante un panorama apocalíptico "con nuevos elementos probatorios: cambio climático, erosión del ecosistema, progreso insostenible, terrorismo y proliferación nuclear. El engranaje parece imparable y, previsiblemente, no se parará". Y se pregunta por el futuro: "¿Qué hacemos de nuestras vidas y de las que tomarán el relevo? (...) ¿Estamos ciegos o no queremos encarar el futuro, un futuro cada vez más problemático y sujeto a un conjunto de factores que ya no controlamos?" Sólo para responder protestando por el diabólico futuro con impotente y mordaz patetismo: "Pensé entonces en la absurda celebración de Año Nuevo y me identifiqué con los manifestantes que en la ciudad francesa de Nantes expresaban su repulsa a 2007, al cómputo del tiempo que nos aproxima al desastre ecológico de nuestro perdido e insignificante planeta: una cuenta atrás inexorable, como la del reloj de arena. Dada la imposibilidad de sumarme a aquel grupo de ciudadanos lúcidos, imaginé (...) una solitaria y risible manifestación mía en el patio de mi casa, en presencia de mis dos sabias tortugas (...). Las tortugas asentían a mi protesta contra el maldito 2007 y creí adivinar una sonrisa irónica en las cabecitas que emergían de su recio y tierno caparazón".

Bauman, por su parte, sostiene una esperanza sin optimismo. Recurre a solideces éticas "de las de antes": razón, conciencia, decencia, Dios, verdad, justicia, responsabilidad social, compromiso...

"Yo no soy optimista pero tengo esperanza (...) Tengo esperanza en la razón y la conciencia humanas, en la decencia. La humanidad ha estado muchas veces en crisis. Y siempre hemos resuelto los problemas. Estoy bastante seguro de que se resolverá, antes o después. La única verdadera preocupación es cuántas víctimas caerán antes. No hay razones sólidas para ser optimista. Pero Dios nos libre de perder la esperanza". 22

Algunas de esas solideces, se ejercen hacia futuros abiertos:

" 'Marx (...) alentó mi disgusto ante cualquier forma de injusticia socialmente producida, la necesidad de desenmascarar las mentiras que suelen envolver y ocultar la responsabilidad social por la miseria humana' (p. 43). De manera que deberíamos

\_

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Miquel Siguán, "El reto del futuro", *Bitácora*, año VI nº 311, Montevideo, *La República*, 22 de febrero de 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Juan Goytisolo, "El futuro es el menos sereno de los territorios". *Bitácora*, Montevideo, La República, año VI nº 311, 22 de febrero de 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> "Es tiempo de precariedad", Entrevista de Daniel Gamper, ya cit.



entender la 'elección coordinada' como una cuestión de responsabilidad. Las cosas son como son porque hay responsables de que así lo sean. Que puedan ser diferentes de lo que son significa, a su vez, que debemos asumir el compromiso de cambiarlas. Eso último caracterizaría a una sociedad justa. Ésta, dice Bauman, 'siempre piensa que no es suficiente, (...) cuestiona la suficiencia de todo nivel de justicia alcanzado y (...) considera que la justicia siempre está un paso más adelante' (p. 91)". 23

Otras, prevén caminos mensurables hacia solidificaciones últimas:

"Es demasiado pronto para prever la forma final de la cohabitación humana planetaria." Hay una cosa que sí puede postularse: la perspectiva de una comunidad global es un horizonte último en el que debemos medir la pertinencia de cada paso que demos hacia su consecución". 24

#### 7.

"Moreno, voy a decir, Sigún mi saber alcanza: El tiempo sólo es tardanza De lo que está por venir". 25

Martín Fierro ordena el tiempo desde el futuro. El presente y el pasado pensados desde lo que no está. No desde una subjetividad presente que espera, imagina, desea, teme o planifica futuros determinados, desde optimismos o pesimismos, esperanzas o desesperanzas, sino descrito como mera "tardanza". El tiempo definido como apertura indefinida a un porvenir imprevisible, indominable, incontrolable; como apertura a lo diferente, a lo otro, a los demás, a lo nuevo. Descripción que tiene también un contenido ético y comporta exigencias de reorientación (o resureación) de la razón. Una función utópica que no se ejerce proyectando un futuro disciplinado y controlado, definitivo, terminal, sino un porvenir im-pre-visible e im-pre-decible. En cada presente, Sólo visible de modo finito, limitado, acotado; y sólo decible en balbuceos, a través de *logos* diversos e "im-pre-pensables".

#### 8

Hemos recorrido caminos demasiado expectantes. Demasiado atentos a predecir futuros y poco alertas a lo que está, a lo que está viniendo y a lo que está por venir. Buscadores de débiles eternidades en la continuidad de la vida del maestro en la del discípulo. Modos dominadores e inmobilizantes de encarar el futuro más allá de la propia muerte. Modos que se consuelan con ilusorias potencialidades futuras y modos que demonizan el porvenir.

Se trata de pensar de otros modos el porvenir, y de pensar de otros modos el accionar actual. En estilos, menos altaneros. Apuntando a duras penas vías posibles y no fáciles.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Pablo Gamboa, loc. cit.

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Presentación de Zygmunt Bauman de su libro *Comunidad* ante periodistas españoles, ya cit.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> José Hernández, *Martín Fierro*, estrofa 1113.



Una educación que genere, libere y ayude a desarrollar el *poder* de todos y cada uno en el presente; que posibilite la acción libre y responsable personal y colectiva en la actualidad y en cada porvenir que se haga presente.

Una educación que no se preocupe tanto de dar recetas para el futuro, sino de poner a cada uno ante sus responsabilidades concretas en cada momento. Cosa de no reproducir nuevas generaciones incapaces de participar en discusiones actuales y dependientes en sus decisiones futuras:

"Critón: - '¿Cómo quieres que te sepultemos?'

Sócrates: - 'Como quieran, si es que pueden atraparme y no me les escapo'. Y sonriendo dulcemente al mismo tiempo que nos dirigía la mirada, añadió: 'No llego, mis amigos, a convencer a Critón que soy el Sócrates que conversa con ustedes y que pone en orden cada uno de sus argumentos; él se imagina que soy aquel que verá muerto dentro de un rato y me pregunta cómo me enterrará'."<sup>26</sup>

Cosa de sí reproducir maestros como don Arturo Ardao, que se negó a contestar la pregunta de Fornet:<sup>27</sup> "¿Qué tareas indicaría como prioritarias para la reflexión filosófica en el comienzo del siglo XXI?", porque ¿cómo podría él señalar a sus futuros tareas y prioridades? Ésa será responsabilidad de ellos.

Esto podría dar base a un modo general de prevenir el porvenir incontrolable, abierto y novedoso, como una construcción conflictiva y azarosa, parcialmente humana, individual y colectiva, ante la cual vale procurar la formación de espacios que habiliten al máximo la mejor participación de todos y cada uno.

Hegel, dicta que "el filósofo no hace profecías"; y rompiendo varias que acababa de esbozar, nos insta a construir espacios y tiempos propios de un Nuevo Mundo.<sup>28</sup> Dejar de una buena vez de profetizar parece ser condición para poder pensar acciones en la tardanza de porvenires indeterminados.

Forjando esos espacios que reconfortan, donde los botijas se inserten a su modo en sus tradiciones vivas, "aunque los quieran parar".<sup>29</sup> Probando, tanteando. Y aprendiendo de los veteranos que, en todos los presentes, siempre estamos ensayando

Iluminando el pasado Desafiando al futuro Denunciando el presente

<sup>27</sup> Raúl Fornet-Betancourt (Hrsg.) *Quo vadis, Philosophie? Antworten der Philosophen, Dokumentation einer Weltumfrage*, Aachen, Concordia, 1999, p. 17

Que están más muertas

Oue un faraón (...)

Hay otras vivas

En las esquinas de la ciudad

Los botijas las aprenden

Aunque los quieran parar.

Jaime Roos: Los futuros murguistas.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Platón, Fedón, 115 c

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Hegel, *Lecciones sobre Filosofia de la Historia Universal*, "Introducción general, 2. El Nuevo Mundo".

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Hay tradiciones



Con un simple ritual Los futuros murguistas Van a ver cada noche A la murga ensayando El futuro carnaval. <sup>30</sup>

MLC 09-03-07

# **BIBLIOGRAFÍA**

- Bauman, Z., "Es tiempo de precariedad", Entrevista a Zygmunt Bauman de Daniel Gamper, *Portal de filosofía internáutica*, 14/05/04.
- Bauman, Z. Ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones. Paidós, 2002.
- Bauman, Z. "Vivimos aterrados, ojalá al final de este siglo la gente se sienta más confiada que ahora, Entrevista con Zygmunt Bauman de Nuria Azancot" *El cultural.es.* Madrid, El Mundo, 08/03/07
- Bauman, Z.: "Cada vez vemos más maldad y podemos hacer menos para detenerla, Presentación del libro *Comunidad*, *Lavaca.org*, 28/09/02
- Cervantes, M., *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Segunda Parte, cap. XVII, Madrid, EMESA, 1971.
- Delio, L., Latinoamericanismo y antiimperialismo en el fundador de "Marcha", América Latina hacia su segunda Independencia. Memoria y autoafirmación, Buenos Aires, editorial, 2007.
- Fornet-Betancourt (Hrsg.) *Quo vadis, Philosophie? Antworten der Philosophen, Dokumentation einer Weltumfrage*, Aachen, Concordia, 1999.
- Gamboa, P. "La sociedad escondida de Zigmunt Bauman", Rebelión 09/08/03
- Goytisolo, J. "El futuro es el menos sereno de los territorios". *Bitácora*, Montevideo, La República, año VI nº 311, 22 de febrero de 2007.
- Hernández, J., Martín Fierro, Buenos Aires, Caymi, 1963.
- Langon, M., *Futuro*, inédito (Exposición en el panel Educación y Futuro, Montevideo, Federación Uruguaya de Magisterio, 2004)
- Langon, M., "El impacto de la realidad en aulas con adolescentes", *Voces*, Montevideo, año IX nº 19, julio de 2005.
- Manzi, H., Sur, Buenos Aires, 1948, música de Aníbal Troilo.
- Platón, Fedro.
- Platón, Fedón.
- Reyes, R., *Para qué futuro educamos*, Montevideo, Banda Oriental, 1987, 4ª edición revisada.
- Rodó, J. E., "El porvenir. La esperanza en formas vivas", *Motivos de Proteo*, XLIII, pp.73-75.
- Rodó, J.E., "La despedida de Gorgias", *Motivos de Proteo*, Barcelona, Hispano-Americana, s.f. /1909/
- Roos, J., "Los futuros murguistas", *Esta noche*, Montevideo, 1989, grabación en vivo en La Barraca.
- Salazar Bondy, A., ¿Existe una filosofía de nuestra América?, México, Siglo XXI, 1968.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Id.



- Siguan, M., "El reto del futuro", *Bitácora*, Montevideo, La República, año VI nº 311, 22 de febrero de 2007.
- Vaz Ferreira, C., "Cuento para niños futuros". *Obras de Carlos Vaz Ferreira*. T. XX, Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963.
- Vaz Ferreira, C., "Sobre la sinceridad literaria" (1920), *Obras de Carlos Vaz Ferreira*, Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1963, Tomo XX, pp. 377-437.



# ADOLESCENCIAS DE LA FILOSOFÍA

Mauricio Langon\*
Filósofo y educador
Uruguay
mlangon@gmail.com

La filosofía adolece de saber y adolece de querer saber.

Quisiera hacer algunas reflexiones referidas específicamente al filosofar en la adolescencia, en ese período de **cruces** en que se pasa de la infancia a la adultez. Lo haré recurriendo a algunos textos breves.

#### 1.

"León es el autor de una tarjeta postal dirigida a su padre, que Henri Joly nos transmite en *La infamcia culpable* (París, 1903). Termina con estas palabras: « Mamá me agarró y me encajó una paliza. Yo, indignado, le dije que me tiraría del puente de Austerlitz. Pero no; me enveneno. Te abrazo, tu hijo, León. » Y no olvidó agregar: «Abraza a toda la familia por mí. Adiós. »"

(Douailler, S.: **Le mal de savoir**)

El asombro entendido como "esas cosas que no te dejan dormir" es origen del filosofar. iCómo! ¿en las aulas con adolescentes, tan protegiditas? Capaz que el espanto golpea ahí a los jóvenes mucho más que a nosotros, adultos, seguros en nuestras férreas torres de marfil, quizás sentados dialogando en "comunidad de indagación", o participando en un panel, o escuchándolo. ¿Qué pasa con el mundo alrededor, mientras tanto?

A nosotros es más raro que los impactos del mundo no nos deje dormir. O vivir.

En cambio, un golpe movió a León. Lo movió al suicidio. Pudo moverlo a filosofar.

Quizás matarse fue su filosofar; quizás lo fue escribir.

#### 2.

¿Hay diferencia -y, si la hay, en qué consiste- entre discutir estos asuntos impactantes con adultos, con niños o con adolescentes? ¿Hasta qué punto son cuestiones filosóficas o políticas, (que podemos discutir entre adultos que sabemos, y que pueden plantear y resolver el problema) y hasta qué punto son cuestiones educativas (casos descafeinados que podríamos ponerle a los muchachos para que aprendan a pensar, a discutir, no para que piensen y discutan; parece que ellos no puden entender bien el problema, que no tienen elementos para resolverlo... y capaz que se nos matan...)

¿Qué relación hay entre *permitir* que los espantos nos golpeen *personalmente*, *educativamente* o *políticamente*? Y, si quiero que mis clases sean *filosóficas*, tengo que hacer que golpeen, y que lo hagan *de verdad*.

Así que, si salen *educativas*, si permiten *aprender* algo, será de rebote, porque fueron filosóficas e impactaron en serio, personal y políticamente.

Las clases filosóficas no son nunca sólo simulacros: son ejercicios con armas cargadas.

<sup>\*</sup> Comunicación a las I Jornadas Internacionales de Fiolosofía, "Infancias en la filosofía: experimentar el pensar; pensar la experiencia". Buenos Aires, Novedades Educativas, 22-23 de julio de 2005.



#### 3.

La cuestión tiene que ver con los **cruces** con los conflictos reales que atraviesan en múltiples sentidos toda comunidad real de indagación; el vínculo entre cualquier *grupo humano* (cualquier "interior") y la realidad "exterior" que lo atraviesa.

¿Cómo, específicamente, en un aula con adolescentes?

Una pista importante la da un texto de Dussel en que dice (en referencia al mito bíblico de Caín y Abel) que cuando cada muchacho y cada chica nace a la libertad, en la adolescencia, ya está el hermano asesinado, y ya está instalada una sociedad en que está bien matar al hermano, y en que es aceptado y propuesto el fratricidio. Esa interpretación del "pecado original" permitiría ubicar con precisión la cuestión de la diferencia entre filosofar con jóvenes y filosofar con niños, también entre pedagogía y otra cosa que algunos llaman andragogía: la diferencia está en el *nacimiento a la libertad*, en la posibilidad de participación en la "polis"; en la posibilidad de acción; en la necesidad de asumir resposabilidades.

Antes de eso, tal vez, *filosofar*, debatir, pueda ser un ejercicio inofensivo, un simulacro, un juego. Tal vez.

En la adolescencia, *filosofar* se hace *cosa de vida o muerte*, de sentido de la vida, de inserción en el complejo proceso de cambio del mundo. Y si es así, entonces, en el momento en que la *educación filosófica toca* a los jóvenes, lo hace en el *cruce* de la comunidad educativa con la comunidad política. Eso transforma al *aula* en una muy peligrosa y asombrosa y filosófica *encrucijada*.

#### 4.

Dice San Pablo: "El amor nunca pasará. Algún día, las profecías ya no tendrán razón de ser, ni se hablará más en lenguas, ni se necesitará más el conocimiento. Pues conocemos algo, no todo, y tampoco los profetas dicen todo. Pero cuando llegue lo perfecto, lo imperfecto desaparecerá. Cuando yo era niño hablaba como niño, pensaba y razonaba como niño; pero cuando fui hombre, dejé atrás las cosas de niño" (*I Corintios*, 13,8 -13).

A lo mejor de eso se trata al filosofar con jóvenes, de dejar los juegos de niños.

Ese texto paulino culmina el famoso himno al amor. Establece una jerarquía en que el amor aparece por encima de toda sabiduría, de todo conocimiento y acción, de la fe y de la esperanza. Se habla, piensa y razona "como niño" cuando aún no se (re)conoce la supremacía absoluta del amor, mientras se sigue necesitando fe y esperanza.

Quizás se podría plantear nuestro problema *filosófico* en términos de gente que quiere *amor* en un mundo que quiere *otra cosa*. En el fondo, quizás es el mismo problema de Pablo de forjar un *hombre nuevo*. Pero después de pasar por una experiencia histórica que muestra las limitaciones de la *fe* (de las convicciones) y la impotencia relativa del *amor* (en cuya base está, sin embargo, la *potencia*: su *capacidad de engendrar*), mantenidos ambos -fe y amor- por una *esperanza*; cansada pero insistente.

El problema sigue siendo el mismo de San Pablo: seguir actuando por fe, amor y esperanza, aun sospechando que ser *martys* (testigo) del amor te lleva a ser *mártir*.

"Entonces no seremos ya niños a los que mueve cualquier oleaje o cualquier viento de doctrina, y a quienes los hombres astutos pueden engañar para arrastrarlos al error" (*Efesios*, **4**, 14), espera Pablo. Dejar de ser niños es dejar de ser barcas al garete arrastradas por cualquier oleaje; es pasar a ser capaces de fijar su propia ruta y capear temporales y evitar astutos engaños.



Es el punto de la educación filosófica en un momento de transición.

#### 5.

Cállicles le escupió a la cara a Sócrates:

"Es bueno conocer filosofía en la medida en que sirve a la educación, y no es vergozoso filosofar cuando se es joven. Pero el hombre maduro que sigue filosofando hace una cosa ridícula, Sócrates, y los hombres que se dedican a filosofar se me hacen como esos hombres que balbucean y juegan como niños. Cuando veo un niño que balbucea y juega, es algo propio de su edad, me encanta, lo encuentro gracioso, muy conveniente a la infancia de un hombre libre; mientras que si oigo a un niño expresarse con precisión, eso me entristece, lastima mi oído y me parece tener algo de servil. Un hombre hecho y derecho que balbucea y que juega es ridículo; no es un hombre, dan ganas de azotarlo. Es precisamente lo que siento respecto a los filósofos. En un joven me gusta mucho la filosofía; ella está en su lugar y denota una naturaleza de hombre libre: el joven que no se dedica a ella me parece un alma inferior, incapaz de proponerse una acción bella o generosa. Pero, Sócrates, un hombre de edad que sigue filosofando sin parar, merece ser azotado."

Vamos, ¿no te da vergüenza ocuparte todavía de filosofía? Esas cosas son un jueguito para que se diviertan los niños, pero las personas adultas se dedican a cosas serias. A la guerra, por ejemplo. O a la política, que es su continuación o su antecedente. El planteo socrático no fastidiaría, no merecería ser perseguido y muerto, mientras fuera puramente un juego de niños, mientras charlara con jovencitos ociosos, mientras fuera un mero ejercicio retórico, una pura di-versión separada (o que hiciera abstracción) de la realidad políticosocial y de los efectos que en ella pudiera tener. El diálogo socrático no sería un enemigo peligroso mientras se mantuviera al margen de las cosas serias, de las "cosas de hombres". Mientras no se desubicara y nos descolocara.

Pero el filósofo es un desubicado y le encanta descolocar. La reivindicación socrática es no hacer sólo "filosofía para niños", filosofía como instrumento de la educación, sino seguir preguntando, cuestionando, criticando, aún de viejo, aun muriendo.

Y sembrando siempre y hasta lo último el virus crítico, también en quienes están en condiciones de asumir responsabilidades políticas, en quienes pueden realizar acciones que afectan la vida de la "polis", en quienes la pueden efectivamente cambiar.

Con el peligro de muerte que implica. La muerte de Sócrates no difiere mayormente de la de León...

#### 6.

He aquí la gran dificultad del *filosofar* con adolescentes: en pasar de la teoría a la práctica, a las decisiones, a la responsabilidad; en pasar de la niñez a la adultez. También de las tutorías a la libertad.

Pero, en realidad, Mat Lipman es tanto o más *peligroso* en el mismo sentido: vio muy clarito que difícilmente pueden salir adultos capaces de asombro, cuestionadores, democráticos, filosóficos, insatisfechos, buscadores, de niños acostumbrados a no preguntar y a acatar la autoridad ("-¿Por qué?" -"Porque sí; porque yo digo. Si seguís preguntando te la ligás". Y si te la ligás, quizás te matás).

\_

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> **Platón**: *Gorgias*, 485 a-d; versión propia.



De modo que ciertos "juegos de niños" (esa locura de intentar filosofar con niños) son "simulacros" muy serios; y el filosofar, una actitud que se va desarrollando durante toda la vida y sigue creciendo.

Claro que también crece la cicuta.

MLC 24 de julio de 2005



# Uma Ótica Filosófica do Trágico

Samanta Obadia



## Sumário

A Tragédia é vista como uma arte superior, na medida em que é apresentada como um processo de conscientização do ser humano de sua condição complexa e angustiante diante do devir. Esta é discutida no texto e contemplada por diversos pensadores importantes da história, inclusive Sigmund Freud.

A partir desta exposição, é feita uma aproximação da Tragédia com a clínica psicanalítica, desde a catarse à contemplação. Para isso, recorreu-se à filosofia: de Aristóteles, Voltaire, Diderot, Pascal, Nietzsche e outros, enquanto fundamento de tal relação.

A Tragédia é colocada enquanto uma arte que reforça a vida humana em sua essência, seja através de versos, ações ou imagens (formas), enquanto a psicanálise ocupa-se do deslocamento do eixo consciente (mundo das formas) para o eixo inconsciente (mundo das forças).



## A Natureza Humana

A dor da perda da mãe gera a onipotência de Victor Frankenstein no cumprimento de sua promessa de dominar a morte, possibilitando a criação da vida a partir da junção de restos de matéria morta de seres humanos. No entanto, sua criatura não corresponde às suas expectativas, causando-lhe arrependimento e repulsa. Está consumada a Tragédia. A criatura está só, "lançada", como um "projeto", sujeita à imprevisibilidade do mundo. Sem saber quem é, percebe-se como uma união desordenada de partes desconhecidas, assim como um ser humano vê-se diante de sua história subjetiva e cultural, sem uma identidade definida.

A angústia existencialista presente na criatura tem sua origem no não reconhecimento paterno, o que o priva da estrutura de sua persona. O Trágico se estabelece nas experiências conscientes de angústia existencial: do herói, Dr. Victor Frankenstein, diante da luta que trava em sua alma, entre o impulso de mudar o curso natural da vida (contrariando as leis divinas) e o de seguir uma vida comum (restrito às limitações humanas); e da criatura, que, sem identidade, vaga pelo mundo atrás de seu pai, a fim de conhecer a si próprio. Esta história se desenrola até o momento em que a criatura pede ao Doutor Victor Frankenstein que lhe dê uma companheira, o



que é uma referência ao outro, a alguém que lhe reconheça para que ele estabeleça sua existência.

A história de Frankenstein de Mary Shelley<sup>1</sup> é trágica na medida em que trabalha com o "maravilhoso", isto é, com um "caso raro", onde há a imitação da natureza "exagerada" nos momentos em que esta encadeia "incidentes extraordinários". Uma das regras da Tragédia é o maravilhoso da história, a qual é composta da suposição dos incidentes simultâneos, da coexistência de acontecimentos de um intenso dinamismo. Aqui o poeta tem duas finalidades: a de "iludir" o espectador para que este acredite nele, e a de comovê-lo para que sinta os apelos de sua obra. À primeira vista, isto nos parece contraditório, posto que esses exageros da natureza que " inspiram desconfiança" não seriam capazes de "tocar" ninguém. No entanto, é a capacidade do poeta de resgatar as coisas simples, buscando na natureza o que há de comum e transformá-la no inimaginável, que criará esta ilusão. É isto o "maravilhoso" da arte. O qual não deve ser confundido com o "miraculoso", aquele que é naturalmente impossível, pois a Tragédia não ocupa-se de milagres, mas do talento e da perspicácia do poeta de fundir o "espantoso" ao comum no qual o espectador é levado a acreditar. Diderot (1713-1784) conclui este pensamento ao dizer, em 1770, que: "A arte está em misturar circunstâncias comuns nas coisas mais maravilhosas e circunstâncias maravilhosas nos assuntos mais comuns"<sup>2</sup>. E é essa proximidade, do mais comum, que causa no espectador a contemplação<sup>3</sup> do personagem.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Frankenstein (1818), de Mary Wollatonecraft Shelley (1797-1851).
<sup>2</sup> D Diderot, "Discurso sobre a poesia dramática", Ed. Brasiliense, S P, 1986, p.17.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Contemplação - aplicação demorada e absorta da vista e do espírito, in Dicionário Aurélio da Língua portuguesa, 1986.



Denis Diderot era um filósofo amante do teatro grego, que procurava não apenas entreter os cidadãos mas "torná-los melhores". Sua preocupação estava em reconhecer a perfeição da Tragédia ao imitar uma ação de tal forma que o espectador se imagina assistindo à própria ação. Esta seria aquilo que se parece com o verdadeiro, o verossímil. Aqui, a perfeição da obra de arte caminha paralelamente ao seu poder de iludir. "As mentiras se misturam às verdades com tanta arte, que ele não sente nenhuma repugnância em acolhê-las'<sup>4</sup>.

A natureza humana apresenta-se em estado de nudez, livre, agindo da mesma forma que o furação ao lançar as árvores umas contra as outras, quebrando e separando os galhos mortos; e a tempestade quando castiga as águas do mar, purificando-as. Podemos dizer que o amor e o ódio andam juntos, como no inconsciente, não havendo negação, e sim uma coexistência da ordem do necessário.

Na platéia, Diderot adverte, todos são "tocados", do virtuoso ao perverso. "Lá, o perverso se irrita frente às injustiças que cometeria, sente compaixão pelos males que causaria, indignando-se diante de um homem de seu próprio caráter." Esses sentimentos são provocados para que os cidadãos melhorem, visto que "o perverso deixa o camarote menos inclinado a praticar o mal"<sup>6</sup>. Esse movimento que atinge a alma do espectador é o que há de sublime no espetáculo teatral, é o que permite ao homem contemplar "a bondade da natureza humana e, desse modo, se reconcilie com sua espécie".

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Idem.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Idem, p. 43. <sup>6</sup> Ibidem, p. 43.



As colocações de Diderot a respeito da Tragédia são positivas na medida em que vislumbram o teatro como algo capaz de modificar o homem, reconciliando-o consigo mesmo através da catarse.

## O Conceito de Catarse

Kátharsis - termo grego usado por Aristóteles (384-322 a.C.) para conceituar o efeito moral e purificador da Tragédia clássica, que, diante de situações de extrema intensidade e violência, fazem emergir os sentimentos de terror e piedade dos espectadores, aliviando-os; esta implica também numa "clarificação", isto é, na revelação das próprias emoções.

A Catarse é fundamental para estabelecermos uma relação entre o trágico e a psicanálise, visto que pode ser percebida como uma função terapêutica do teatro trágico. Quando o espectador contempla os personagens da Tragédia, à medida em que estes sofrem emoções variadas, onde são realizados os mais loucos desejos, cumprindo-se o proibido, ele participa de um movimento catártico. Aquilo que estava reprimido ganha espaço, o indizível é dito, e a razão é abandonada em favor do delírio, do êxtase.

São vários os exemplos das tragédias onde estas características estão bem claras. Em Medéia<sup>8</sup>, por exemplo, a paixão assume uma intensidade tal, que tudo o mais é negado. O ódio e a frieza dominam sua razão, que passa a agir em obediência à sua loucura, "a serviço da violência do instinto".<sup>9</sup>

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Tragédia de Eurípides (485-406 a.C.), encenada em 431 a.C., filmada por Pier Paolo Pasolini, em 1969, com o título de Medéia, a Feiticeira do Amor.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> I.Pessotti, "Tragédia e psicoterapia: uma leitura de Eurípides", 1995, p.2.



O Ser humano aparece na Tragédia como algo frágil diante de si mesmo, sujeito a falhas graves (em sua consciência) quando "possuído" por seus desejos mais secretos e reprimidos. A loucura aparece como o limite entre as normas racionais e os apetites presentes na natureza humana. E mais do que situações trágicas, há a incompreensão aparente deste homem submetido à trágica condição de sua própria natureza. Como suportar a oposição entre as paixões e a razão?

Todos esses sentimentos presentes na natureza humana são expostos na Tragédia clássica de modo que Aristóteles , em seu *Elogio à Poética*, a coloca como uma arte que purga a alma do espectador, que o leva a descarregar um quantum de afeto ao identificar-se<sup>10</sup> com as situações e com os personagens desta. E que, além disto, ilumina, desnuda, revela as fraquezas, os desejos, as frustrações de cada pessoa que a assiste. Este processo ocorre de maneira simples, visto que é uma vivência sem riscos, através da representação teatral. No entanto, essa contemplação falará muito dos sentimentos do espectador. O qual, ao sofrer essa experiência, teria como resultado o rearranjo dos afetos.

Não se trata de uma imitação de pessoas, mas sim de ações e de vida. É um alívio dos afetos, combinado ao prazer. Esta catarse não tem efeito moral, pois a dor Trágica adquire uma certa frieza combinada com satisfação, diante da inevitabilidade desses acontecimentos.

-

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Identificação - processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. Laplanche e Pontalis, in Vocabulário da Psicanálise.



Ela mostra a vulnerabilidade do homem, a fragilidade da existência humana ante o poderio das forças contrárias. É a queda de um mundo ilusório de segurança e felicidade para o abismo da desgraça inefável. O trágico provem das "forças impiedosas" que habitam dentro do homem, que são, segundo Jô Gondar, as pulsões de destruição<sup>11</sup> que podem transbordar do eu. Esse confronto do homem consigo mesmo está presente no personagem do herói que se vê perdido diante do horror que há dentro de si <sup>12</sup>.

Em Antígona (440 a.C.), o triunfo do desejo de cada qual experimenta vida na tragédia de Sófocles (497-406 a.C.), segundo Barbara Freitag. E é em sua função catártica que a Tragédia grega permite reduzir, no público, a tensão pulsional, quando este se identifica com algum personagem da peça.

"O resultado é uma maior consciência da dimensão trágica da vida. A consciência da inevitabilidade do erro, da culpa, do desencontro afetivo, da ambivalência e da trágica incompreensão do outro". <sup>13</sup> O espectador experimenta de maneira nova, situações e ações que são encenadas no palco. "O sentido não é algo mais a ser explicado mas sim um efeito a ser experimentado"<sup>14</sup>. A tragédia leva ao conhecimento através da dor e das desgraças a todos aqueles que deixam-se levar pelas suas paixões. É preciso refinar os sentimentos de modo consciente para que não sejam causas de

<sup>11 &</sup>quot;Denominação usada por Freud para designar as pulsões de morte numa perspectiva mais próxima da experiência biológica e psicológica (...) orientada para o mundo exterior." -Laplanche e Pontalis, in Vocabulário da Psicanálise.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Vide Édipo (429 a.C.), de Sófocles. Este herói fura os próprios olhos diante do horror e da desgraça que ocorreu em sua vida. Na verdade, sua cegueira moral acarretará a sua infelicidade, enquanto sua cegueira física funcionará como mecanismo de defesa, ao tomar consciência de que desposara a própria mãe, tendo com esta filhos.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Idem, p.2



desespero ao ser humano. Esta relação com a teoria pulsional freudiana é percebida na medida em que tanto na psicanálise quanto no teatro grego ocorre a catarse, a busca do prazer e o impedimento da dor enquanto princípio básico do processo primário 15.

Jô Gondar, em seu livro *Os Tempos de Freud*, atribui ao dinamismo pulsional a causa suprema de todo conflito psíquico, dizendo que Freud "situa o homem no centro de uma luta entre Eros e Tanatos, forças incompatíveis que o tornam um adversário de si mesmo. Nesse sentido, Freud não é um pensador do convívio do diverso, mas do Trágico: a repetição pulsional está na raiz de toda experiência de estranheza, fazendo do homem o anunciador de seu próprio esfacelamento. Não poderíamos pensar o tempo da pulsão de morte <sup>16</sup> sem enfatizar o seu aspecto demoníaco, que faz advir a dispersão e o excesso a uma superfície precariamente equilibrada, ameaçando-a constantemente de dissolução." <sup>17</sup>

A experiência catártica da tragédia e da análise se assemelham na medida em que toma-se conhecimento do ponto de vista do outro, e para que isso se dê é preciso que haja algum choque emocional. "É desse conhecimento trágico que surge o rearranjo dos afetos" quando o espectador ou o paciente se dá conta de que sabia coisas que ignorava ou que pode experimentá-las de modo diferente.

1.

<sup>14</sup> Luiz Costa Lima, "O Paradoxo em Kafka", 1995,p.12.

Luiz Costa Elina, O l'aradoxo en Ranka, 1993,p.12.

Salfredo Nafah Neto, "O sentido da morte e o processo de transmutação de valores na vida do herói trágico - a trajetória do *Édipo* de Sófocles como paradigma para uma psicanálise trágica", 1995.

<sup>16 &</sup>quot;...designa uma categoria fundamental de pulsões que se contrapõem às pulsões de vida e que tendem para a redução completa das tensões, isto é, tendem a reconduzir o ser vivo ao estado anorgânico." Laplanche e Pontalis, in Vocabulário da Psicanálise.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Jô Gondar, "Os tempos de Freud", 1995, Ed. Revinter, p.104.



## Tanatos e o Tempo Trágico

Lembrando as palavras de Goethe (1749-1832), "todo o Trágico se baseia numa contradição irreconciliável. Tão logo aparece ou se torna possível uma acomodação, desaparece o Trágico". Este estado de guerra presente na tragédia é o que a caracteriza, é o que lhe confere sangue, animação, a eterna relação entre vida e morte. Esta luta entre forças contrárias se dá dentro do próprio ser humano que se defronta com um "inimigo" dentro de si. O horror da tragédia reside no fato de que os atos são praticados à revelia do herói, que se vê escravo de seus desejos, perdido diante de sua razão.

A proximidade da morte seria a questão trágica por excelência, e Lacan fala disso em sua análise da *Antigona* de Sófocles: "Como o homem, isto é, um vivente, pode aceder ao conhecimento desse instinto de morte, de sua própria relação com a morte?" <sup>19</sup>

Heidegger (1889-1976) também nomeia o trágico a partir daquilo que é o limite humano por excelência, a morte. É quando o homem se vê como um ser-para-a-morte, que ele afirma a sua dimensão trágica perante a única certeza que realmente tem, a de que vai morrer. Na verdade, é essa

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> I.Pessotti, "Tragédia e psicoterapia: uma leitura de Eurípides", RJ, 1995.



consciência da morte que vai levar o ser humano a perceber sua finitude diante do tempo.

O tempo torna-se uma questão importante para o sujeito a partir do instante em que a morte é vislumbrada. "Nesse contexto, Triandafillidis poderá escrever que "a relação com o tempo se constrói a partir da relação com a morte" e Dayan admite, de modo semelhante, que "é porque recusa seu fim inevitável que o sujeito se imagina imune ao tempo que passa"."20 Aqui o tempo e o trágico são pensados a partir da morte.

O conceito de tempo na tragédia está fora de uma ordem cronológica e lógica. No tempo trágico não há distinção entre passado, presente e futuro, eles ocorrem simultaneamente. Ele seria, segundo Hölderlin, um hiato entre o divino e o humano, no momento em que este Deus indiferente lança o homem no mais absoluto vazio, deixando-o só consigo mesmo. Como lamentaria Shakespeare (1564-1616) em Hamlet (1603), "The Time is out of joint. Oh! cursed spite, That ever I was born to set it right" (O tempo está fora de seus gonzos. Oh! Maldição de vida, Que eu tenha nascido para endireitá-lo.) <sup>21</sup> "O tempo está então sem governo, é o espírito da selvageria inexpressa e totalmente viva"22. É um tempo paradoxal, sem distinção do antes e do depois, uma estranha temporalidade sem limites, vazio de toda ordenação, desvinculado, "é, propriamente falando, o não-ligado". 23

J.Lacan, O Seminário, livro VII, p.354.
 Jô Gondar, "Os tempos de Freud", Ed. Revinter, 1995,p.110.
 W.Shakespeare, Hamlet, ato I, cena 5.
 F. Hölderlin, Remarques sur Oedipes / Remarques sur Antigone, p.71.
 idem, p.49.



Pan é a criatura mítica que inspira o terror e a piedade trágica ( formas "domesticadas" do pânico<sup>24</sup>) ocupando uma posição intermediária entre o divino e o humano. É o selvagem de Hobbes<sup>25</sup> (1588-1679) que é movido por suas paixões e instintos violentos tornando-se "o lobo do homem", que destrói o outro como a si mesmo. "O homem, esse criador de signos, é também uma força, um conjunto de desejos e apetites, que reage ao contato com outros homens, semelhantes a ele em forças e desejos, (...) Homo homini lupus - o homem é um lobo para o homem!", dizia Hobbes, "Quando os homens vivem segundo o estado de natureza, suas forças enfrentam-se necessariamente"<sup>26</sup>. Este direito natural em conformidade com a existência humana destina-se à barbárie, causando o pânico entre os homens.

Entre o divino e o humano, diz Sören Kierkegaard (1813-1855), há um abismo intransponível. E é neste que situa-se o tempo trágico, entre a eternidade e o tempo mundano (instituído por Chronos<sup>27</sup>). Sem a presença divina, o homem não é mais a imagem de Deus, perdendo assim a semelhança consigo mesmo. O tempo desse homem abandonado pelo divino não tem ordenação causal, é o acaso, o destino. E o que torna esse homem dessemelhante a si mesmo é a pulsão. "A pulsão ocupa um outro lugar, situado além da ordem e da lei, além do inconsciente e da rede de significantes, além do princípio do prazer e do princípio de realidade, além da linguagem: é o lugar do acaso"<sup>28</sup>. São forças impiedosas que provêm de nós mesmos, as pulsões de destruição, transbordando no eu. Garcia Roza

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> K.H. Rosenfield, "O que faz o bode (tragos) na "Psicanálise trágica"?, 1995.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Thomas Hobbes (1588-1679), filósofo inglês. Utilizou a expressão homo homini lupus para falar sobre a natureza humana, in "O Leviatã" (1651).

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> J Russ, Dictionnaire de Philosophie, Bordas, Paris, 1991.
<sup>27</sup> Referência a criação do tempo cronológico.



ainda ressalta a relação com o divino, quando diz que os deuses são criados para nos proteger de um acaso que carregamos permanentemente conosco. "Mas o que nos resta, quando os deuses são varridos?", pergunta Lacan. O tempo, dirá Hölderlin.<sup>29</sup>

# Filogênese e Ontogênese

Freud, ao usar como recurso o mito, admite que a questão das origens representada neste é de interesse comum à psicanálise, havendo uma referência entre a história subjetiva - ontogênese e a história da espécie filogênese. A questão do Pai, em *Totem e Tabu*, explicita bem as duas linhas abordadas acima, visto que: "o recalcamento originário - momento da constituição do sujeito - efetua-se pelo rompimento da relação fusional, causado pela entrada do Pai, como metáfora; a instituição da sociedade humana é reportada ao assassinato do Pai primitivo, engendrando-se a lei como metáfora do Pai morto". 30 Vemos aqui que a repetição nos remete a origem para inscrever-se de novo na história do sujeito. "A história da evolução individual ou ontogênese é uma repetição abreviada, rápida, uma recapitulação da história evolutiva, paleontológica ou da filogênese,

L.A G. Roza, "O mal radical em Freud", p.127.
 Jô Gondar, "Os Tempos de Freud", Ed. Revinter, 1995, p.119.
 J. Gondar, "Os Tempos de Freud", Ed. Revinter, 1995, p.76.



conforme as leis de hereditariedade e de adaptação ao meio". <sup>31</sup> E isto está no mito descrito em *Totem e Tabu*, o qual não se restringe à origem da cultura, recorrendo também à origem do sujeito. Como dirá Freud, a ontogênese repete a filogênese.

"É possível que todas as fantasias que nos são hoje contadas na análise (...) tenham sido realidade outrora, nos tempos originários da família humana(...) Ao criar fantasias, a criança apenas está preenchendo, com a ajuda da verdade pré-histórica, as lacunas da verdade individual"32. Ao fazer esta colocação, Freud admite uma memória da espécie enquanto estrutura de um sistema que garante em cada sujeito uma renovação. Nas palavras de Jô Gondar, "a filogênese afirmaria a exigência de uma determinação présubjetiva da subjetividade, determinação que se daria pelo fato do simbólico preexistir ao nascimento de cada indivíduo". 33

O trágico da metapsicologia freudiana reside nesta tensão entre a ontogênese e a filogênese, entre o divino e o humano, no desejo insuportável em contradição com a razão, nas pulsões de destruição, na angústia de castração diante do advento paterno, enfim na temporalidade do inconsciente. Desse modo podemos compreender a afirmação freudiana de que a teoria das pulsões é a "nossa mitologia".<sup>34</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> E. Haeckel, Historie de la création des êtres organisés (1868), citado por Jô Gondar, in "Os Tempos de Freud", Ed. Revinter, 1995, p.76.

<sup>32</sup> S. Freud, "O Interesse científico da Psicanálise", ESB, v.13,p.224.
33 J.Gondar, "Os tempos de Freud", Ed. Revinter, 1995, p.79.
34 Idem.



# Tragédia: Afirmação da Vida

Alfredo Naffah Neto, em sua palestra sobre O Trágico, diz que "a pulsão de morte está sempre a serviço das pulsões de vida", como se todo o sentimento de destruição contivesse um devir criador. Este é um valor básico da Tragédia: a afirmação da vida resulta da morte, da dor, da desgraça, da catástrofe. "Como se a vida só pudesse manter-se e exercer-se como potência criadora, se for capaz de conservar tanto as forças construtivas quanto as forças destrutivas"<sup>35</sup>.

A essência do Trágico, para Nietzsche é "o dizer sim à vida, inclusive em seus problemas mais estranhos e duros; a vontade de vida, regozijandose de sua própria inesgotabilidade ao sacrificar os seus tipos mais altos - a isso que denominei dionisíaco, isso foi o que eu adivinhei como a ponte que leva à psicologia do poeta trágico. Não para se livrar do espanto e da compaixão, não para se purificar de um afeto perigoso, através de uma



descarga veemente do mesmo - como o entendeu Aristóteles - mas, para além do espanto e da compaixão, para sermos nós mesmos o eterno prazer do devir - esse prazer que inclui, em si também, o prazer de destruir..." <sup>36</sup>

Nietzsche (1844-1900) intitulou a si mesmo como o primeiro filósofo trágico, e fez uma crítica à civilização dizendo que o acesso a uma compreensão verdadeira do Trágico nos ficou vedado pelo aburguesamento do sentimento de vida e pela atrofia de nossa imaginação no racionalismo. Afirmou o engano de Aristóteles em suas referências à esta questão, pois para ele, o Trágico nada tinha a ver com a liberação de afetos, mas sim com o eterno prazer do vir-a-ser, o qual "encerra em si até mesmo o prazer pelo aniquilamento...". A Tragédia é a arte mais alta no dizer sim à vida. O que nos remete a Voltaire (1694-1778), quando diz que a tragédia "morre, se quiserdes forçar a natureza e podá-la como uma árvore dos jardins de Marly". Sua ótica positiva vê na contradição trágica a intenção em elevar o espírito humano, tornando os homens melhores, ainda que através de uma marcha irregular. Diferentemente de Pascal (1623-1662), um pensador trágico cristão, que teve suas idéias duramente criticadas por Voltaire em sua vigésima quinta carta.

Pascal via no homem uma duplicidade de almas, com contradições visíveis: "Vendo a cegueira e a miséria do homem, e as contradições espantosas que se descobrem na sua natureza, e olhando para todo um universo mudo e para um homem sem luz, abandonando a si mesmo, como que exilado num recanto do universo, sem saber quem aí o colocou, o que

<sup>35</sup> A N. Neto, "O sentido do trágico (...) para uma psicanálise trágica", 1995.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> F.Nietzsche, *O que devo aos antigos*, aforismo 5, in "Crepúsculo dos ídolos".



faz aí, o que lhe acontecerá ao morrer, fico apavorado"37. Tecendo um comentário sobre este trecho, Voltaire o chama de fanático por ver a existência do homem como infeliz, diante de contradições, que para este último, são naturais em todo o universo, e não somente no homem.

Pascal vê a condição humana como trágica quando discorre sobre sua infelicidade natural, eterna insatisfação e egoísmo nato. "Nascemos injustos pois cada um tende para si mesmo"<sup>38</sup>. O ser humano é fadado à espera da morte e não há o que fazer quanto a isto, visto que "todo o nosso raciocínio se limita a ceder ao sentimento"<sup>39</sup>. Mais uma vez, percebemos a vitória das paixões sobre a razão.

A idéia da tragédia enquanto um lapidar do ser humano aparece tanto em Voltaire quanto em Diderot, conforme havíamos visto anteriormente. No entanto, o primeiro ainda reforça o universo do simbólico presente na Tragédia, diferenciando-a das demais artes do teatro, que precisam de um pré-conhecimento da nação para então serem compreendidas. A elevação do espírito humano se dá sem intermediários, o poeta "arrasta" o espectador de tal forma que não importa a sua nacionalidade ou sua posição social. Todos são atingidos através da linguagem, dos gestos, das ações e emoções transmitidas pelos atores.

Antonin Artaud (1896-1948) tem uma vivência clara disto quando, para ele, viver é ser dono de tudo, da dor e do mal, assim como do bem e do prazer. Tudo dá forma à existência. Sem perder a consciência, para não ser desalojado de si, visto que denuncia o homem(de sua época) que não mais se

Voltaire, in "Cartas Filosóficas", p.111.
 Idem, p.113.
 Ibidem, p.125.



esforça para se sentir vivendo. Nós só experimentamos o Trágico quando somos atingidos nas profundas camadas do nosso ser.

O Teatro vivido e defendido por Artaud se assemelha muito à tragédia, no sentido em que exploram os deslocamentos interiores, como ele mesmo disse desta, vendo-a como uma "espécie de perpétuo vaivém das almas de seus heróis". 40 "O público deve ter a sensação de que poderia, sem uma operação muito engenhosa, fazer o que os atores fazem". <sup>41</sup> Aqui há uma defesa de um teatro da verdade, onde os atores se expõem a um jogo perigoso, colocando à disposição: seu espírito, seus sentidos e sua carne. Permanece a idéia de que depois desta experiência ninguém sairá intato. O mérito e a dádiva desta arte está em poder "fazer gritar" o espectador, é preciso que haja uma auto-expressão que não permita interferências, nem mesmo da linguagem. Deve haver uma comunicação que supere as falhas existentes nas línguas. "Eu não tenho mais a minha língua", desabafa Artaud, em O Pesa-nervos, recordando "esses estados que nunca são nomeados, essas situações iminentes da alma, ah, esses intervalos de espírito",42.

Nesses intervalos, citados por Artaud, o Trágico se movimenta, no terreno do não planejado, do indiscernível, do incalculável, como o que está suspenso, é o *ungebundenst* (livre, independente, sem vínculo), localizado na "envergadura interior" de que nos falava Nietzsche, isto é, num vazio que acolhe as intensidades do mundo. É aqui que há a redenção daquele que conhece, age, vive e sofre o terrível e problemático caráter da existência.

A Artaud, "Linguagem e Vida", Ed. Perspectiva,1995, p.25.
 idem, p.27.
 ibidem, p.210.



Este sofrimento é uma forma de grande delícia, em nada se igualando ao pessimismo de Schopenhauer (1788-1860), severamente criticado por Nietzsche. O importante é a experiência da vida ainda que ela acarrete erro e sofrimento.

## Limite e Loucura

O Trágico seria algo, segundo Albin Lesky, que ultrapassa os limites do normal. Na verdade, o único limite formal existente seria aquele que há entre a reflexão racional e a selvagem e apaixonada manifestação dos afetos. No entanto, o sujeito da ação Trágica, enredado num conflito insolúvel, deve sofrer tudo conscientemente como se fosse uma prestação de contas. É o acontecimento doloroso que assegura a liberação de determinados afetos.



O desejo instaura a culpa trágica, onde o ódio, seja ao outro, seja a si próprio, é o que leva ao sentimento de culpa. O herói age impelido pelas forças do destino, distante de qualquer idéia moral. E essa rica contradição humana e trágica, em sua essência, conduz ao acolhimento da dor, a fim de aprender a senti-la como ela é, tolerando-a por pior que seja, para então transformá-la, elaborando estes afetos.

No Trágico, tratamos do inevitável, que tem em seu fim último, o absurdo. Jean Anouilh, ao citar Antígona, diz que na Tragédia "tudo é seguro e tranquilizador(...) no fundo, são todos finalmente inocentes (...) porque desde o começo já se sabe que não há esperança, (...) tudo é vão. Ao fim não há mais nada a tentar". Diferentemente do drama, que separa claramente os bons dos maus, onde torna-se horrível morrer, como um acidente. Onde se luta, e onde há a esperança repugnante da busca da salvação. Enfim, é dado um sentido a isto. O qual não se dá na tragédia, cuja essência reside no absurdo.

A diferença básica entre a Tragédia e o drama está na identificação, ou melhor, na compaixão suscitada no espectador. Visto que, na primeira, a contemplação provoca uma distância positiva que permite ao público a consciência de que ele não é um personagem da tragédia; no entanto, os conflitos estabelecidos e vividos pelos atores estão de tal forma presentes no seu inconsciente que o levam além do princípio do prazer. Todavia, a encenação dramática procura aproximar o espectador, alienando-o de sua condição atual, para que ele chegue às lágrimas sem com isso realizar mudança alguma em seu interior.



Como é visível, a superioridade da Tragédia está em purgar e elaborar os afetos do espectador, enquanto o drama apenas simula uma condição temporária e alienante ao público, de maneira a fazê-lo esquecer seus problemas. É um entretenimento onde o protagonista é o retrato da bondade diante de um sofrimento acidental que provoca identificação e piedade de si mesmo (espectador). Aqui, reina o apelo ao sentimentalismo, onde a música é utilizada como veículo à perda da consciência. Diferentemente da Tragédia, cuja música (coro) sustenta a razão, o consciente, explicando ao espectador o acontecido.

Na Tragédia a "hiperconsciência" do irracional se assemelha ao ocorrido na análise, processo em que o analisando se ouve e percebe sua própria decadência diante de seus dramas pessoais. Este sim, é doloroso na medida em que é vivido conscientemente.

# O Pensamento Trágico na Clínica Psicanalítica

Freud (1856-1939) aponta a universalidade na problemática humana retratada na Tragédia, na medida em que esta trata de questões primitivas do



humano, como por exemplo: o incesto. O qual aparece, em *Totem e Tabu*, como a grande restrição nos mais diversos tipos de civilização.

O Tabu, enquanto criação da mente humana, sagrado e inacessível, é utilizado na Tragédia como fonte de moralidade, onde se baseiam as leis divinas e humanas. Neste caso, a violação de um tabu é seguido de uma severa punição. O transgressor, mesmo que inocente, torna-se também um tabu, na medida em que afasta todos de si (ex: Antígona). Contudo, há, junto deste sentimento de "medo do contágio", uma enorme admiração dos outros membros em relação ao transgressor, visto que desejariam agir da mesma forma, com a mesma ousadia. Na verdade, sentem-se impedidos pelo pânico causado pela certeza interna da desgraça insuportável a que isto os levaria(o Trágico).

Talvez a quebra do tabu seja o auge do experimento da vida, da ação, da ruptura - que, de certa forma, é a responsável direta pelo descarrego do afeto.

A Tragédia se assemelha ao nosso processo inconsciente na medida em que abre fontes de prazer em nossa vida afetiva, desabafando os afetos do espectador. Que anseia por sentir, agir e criar tudo a seu bel-prazer, permitindo-lhe a contemplação do herói. Essa promoção só é possível com dores, sofrimentos, que muitas vezes aproximam-se da anulação do gozo. É a chamada "culpa trágica", na medida em que causa dor ao herói devido à sua rebeldia contra as autoridades divinas e humanas. Nesse momento, o espectador contempla o sofrimento anímico do protagonista, o que lhe traz gozo, junto à sua produtividade psíquica, pela liberação do afeto, ainda que desperte uma resistência. A qual será eliminada no instante em que o



encontro com o trágico (ungebundenst) se dá, quando ocorre a elaboração dos afetos.

Ainda que vários pensadores tenham discursado sobre a Tragédia, poucos a compreenderam em sua essência.

Aristóteles teve sua importância ao definir o movimento catártico, percebendo a função terapêutica do Teatro grego, aproximando-o da psicanálise, muito antes de sua teorização.

Voltaire e Diderot (filhos do classicismo) defenderam a Tragédia frente à sua época, procurando apontar o que nele era fundamental. Contudo, refletiam uma realidade da burguesia que nada tinha de trágica. Pode-se dizer, que esses dois mantiveram acesa uma referência à Tragédia<sup>43</sup> sem, porém, serem capazes de revivê-la.

Pascal reduziu sua trajetória trágica ao cristianismo, seu grande conflito pessoal. E Nietzsche foi o único filósofo que viveu a Tragédia em seu fundamento, sendo alguém que assumia o prazer humano pelo aniquilamento. Seu pensamento refletia o movimento trágico ao ver o ser humano enquanto ser desejante daquilo que o desespera e que o amedronta. Basta lembrar que o herói executa ações abomináveis fatidicamente, o que certamente lhe conferirá uma punição severa e cruel.

Quanto aos poetas trágicos, tivemos nossa última manifestação teatral em William Shakespeare, que de forma clássica compôs belíssimas tragédias, onde o bobo da corte representava ironicamente o coro ( o

23

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Racine, J. (1639-1699) e Corneille, P.(1606-1684) foram os principais poetas trágicos que inspiraram Voltaire e Diderot .



coletivo) de forma bastante significativa. Mais recentemente, tivemos em Artaud a busca de um renascimento do espírito trágico, não em seus versos, mas na experiência teatral. Pasolini (1922- 1975), também pode ser lembrado enquanto um artista genial que reviveu o sentimento trágico em suas criações (filmes, peças, pensamentos), reflexo óbvio de sua própria vida. Basta lembrar *Medéia* e *Édipo-Rei*, filmados de maneira gloriosa.<sup>44</sup>

A Tragédia faz parte de um inconsciente repleto de paixões e desejos reprimidos que traduzidos em versos, ações ou imagens calam fundo na alma de todos nós, levando-nos à contemplação da absurda existência humana.

"Conviver com as subjetividades parciais é a força mas também a tragédia do próprio psicanalista. Que, não se furtando do prazer de seu exercício teórico e clínico, aprende a conviver com as paixões e o horror dos outros". <sup>45</sup> Percebemos então, através desta exposição, as relações existentes entre o trágico e a psicanálise, principalmente na experiência clínica do psicanalista que entra em contato direto com o "inferno" do outro.

O horror de estar diante do outro e distante de si é o exercício trágico a que a psicanálise se propõe ao colocar-se em um lugar no limite entre o ser e o não-ser, entre o escutar, sem ouvir através de seus próprios referenciais. Em "Don Juan Demarco" 46, a transferência que se estabelece entre o paciente e o psicanalista se realiza no limite da "loucura" ou da sanidade ? É a situação do psiquiatra Jack Mickler (personagem interpretado por Marlon

Édipo -Rei, filme de 1967. Medéia, vide nota 7.
 C.S.Katz, palestra dada no 3°.simpósio da Formação Freudiana, RJ, 1995.

Don Juan Demarco de Jeremy Leven, produção de Francis Ford Coppola, com Johnny Depp, Marlon Brando e Faye Dunaway, Paris Filmes, 1995.



Brando) frente ao então lendário conquistador de mulheres Don Juan ou de alguém que pensa sê-lo. O primeiro, ao tentar compreender o mundo do outro, perde o seu lugar na contratransferência que se estabelece.

Operar dentro do desvinculado, num eixo invisível, das forças (pulsões) é o exercício proposto pela psicanálise, que começa na utilização do divã, <sup>47</sup> enquanto primeiro movimento de suspensão do visível. Necessidade intrínseca à entrada no inconsciente, ao livre fluido de associações do analisando e de interpretações do psicanalista.

É o perigoso jogo do psicanalista que se dispõe num mundo de paixões e desejos do outro, sujeito à intensidade a que este nos remete: a tragédia da vida.

#### BIBLIOGRAFIA

Aristóteles, Poética. Os Pensadores. Ed. Abril, São Paulo, 1973.

Artaud, A Linguagem e Vida, Ed. Perspectiva, São Paulo, 1995.

Coelho, Teixeira Antonin Artaud. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1983.

25

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> S.Freud, "Sobre o início do tratamento" (1913), in Obras Completas, Vol. XII, Imago Ed., 1969.



Diderot, D. Discurso sobre a poesia dramática. Ed. Brasiliense, São Paulo,1986.

Durant, W. A Filosofia de Voltaire, col. Os Grandes Filósofos, Ed. Ouro, RJ.

Freitag, B. Itinerários de Antígona. A Questão da Moralidade. Ed. Papirus, Campinas,1992.

Freud, S. "Totem e Tabu" (1912) - Vol. XIII , Imago Ed., RJ, 1976.

—— "Além do Princípio de Prazer" (1920) - Vol. XVIII

—— "O Móises e o Povo Monoteísta" (1939) - Vol. XXIII

—— "Personagens Psicopáticos do Palco"(1905/6) - Vol. VII

Gondar, J. Os Tempos de Freud, Ed. Revinter, RJ, 1995.

Katz. C. S. Palestra apresentada no 3º Simpósio da Formação Freudiana: "O Trágico na Psicanálise", RJ, 1995.

Laplanche, J. & Pontalis, J. Vocabulário da Psicanálise. Ed. Martins Fontes, 1976.

Lesky, A. A Tragédia Grega. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1976.

Lima, L. C.*O Paradoxo em Kafka*, palestra apresentada no 3º Simpósio da Formação Freudiana: "O Trágico na Psicanálise", RJ, 1995.

Neto, A Naffah O Sentido da morte e o processo de transmutação de valores na vida do herói trágico - a trajetória do Édipo de Sófocles como



paradigma para uma psicanálise trágica", palestra apresentada no 3º simpósio da Formação Freudiana: "O Trágico na Psicanálise", RJ, 1995.

Nietzsche, F. A Origem da Tragédia, Ed. Moraes, São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_ Crepúsculo de los Ídolos, Alianza Ed. Madrid, 1981.

Pasolini, P. P. Diálogo com Pasolini Escritos (1957-1984), Ed. Nova stella, São Paulo, 1986.

Pessotti, I. *Tragédia e psicoterapia: uma leitura de Eurípides*, palestra apresentada no 3º simpósio da Formação Freudiana: "O Trágico na Psicanálise", RJ, 1995.

Rocha, Glauber O Século do Cinema, Ed. Alhambra, RJ, 1985.

Rosenfield, K. H. *O que faz o bode (tragos) na "Psicanálise trágica"*?, palestra apresentada no 3º simpósio da Formação Freudiana: "O Trágico na Psicanálise", RJ, 1995.

Russ, Jacqueline Dictionnaire de Philosophie, Bordas, Paris, 1991.

Voltaire Cartas Filosóficas. Ed. Fragmentos, Lisboa, 1992.



# A Filosofia pode ser ensinada?<sup>1</sup>

### Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar

Sérgio A. Sardi

Professor do Departamento de Filosofia da PUCRS. Doutor em Filosofia pela Unicamp/SP. sergioasardi@uol.com.br

#### O silêncio

O refletir acerca do filosofar, do ensinar e do aprender deverá insinuar o próprio gesto indicado. E isso implica em uma narrativa, na leitura que possa fazer da minha própria experiência nesse sentido. Assim, antes de escrever, ao empreender essa leitura, devo buscar o silêncio que se põe ao nível de uma escuta primária.

O silenciar emana, reinstaura o ato de me perder... no indeterminado. Situome no silêncio... para reencontrar a tessitura da palavra, ao reconhecer o nãosaber que está na raiz de minha condição, no acontecer de *minha vida*; o nãosaber que faz – e desfaz – o sentido do meu próprio saber. Pois o estar vivo, o *viver*, em seus múltiplos meandros, oferece-se como pano-de-fundo que envolve cada um dos meus atos e precede a toda cognição; assim como é ao viver que ela remete. Não me refiro a qualquer definição possível do viver, mas a esse *acontecimento*, o qual o *lógos*<sup>2</sup> insiste em ocultar. E é no âmbito do acontecimento da vida que reconheço e, a um tempo, desconheço, a palavra-primeira, *viver*, verbo cuja ação rompe e repõe o gesto silencial. Observo, em vertigem, na escuta

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Publicado anteriormente: **A filosofia pode ser ensinada? Sobre o viver, o escutar, o prazer e outras dimensões do filosofar**. In: PIOVESAN et al (Org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2002, p. 561-573. *Caderno Marista de Educação/Grupo de Trabalho em Educação da Província Marista de Porto Alegre*, Porto Alegre/RS, Vol. 2, n° 2, Dezembro 2002, p. 108-120.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Conservo o termo *lógos* a fim de preservar a multiplicidade de sentidos implicados no mesmo, os quais coligem para o entendimento do problema. Dentre esses, destaco, para fins de elucidação: *razão*, *argumento*, *definição* ou fórmula que expressa a essência natural de todas as coisas.



a que me disponho, que o sentido das minhas palavras não está exclusivamente nas palavras... mas no silêncio de fundo a que elas remetem. Mas sequer o sentido do silêncio está exclusivamente no silêncio... Ao *falar* do silêncio, ele se desloca para mais além... ou aquém<sup>3</sup>. Mas talvez seja preferível sugerir, aqui, a imagem dos intervalos de uma contextura musical...

Antes de mais nada, *antes* destas palavras, está o *acontecimento* da *minha* e de *nossas vidas*; antes do dizer *eu* ou do dizer *você*. Mas, se pretendo falar disso... devo retornar à escuta para observar o limite, a incompletude e, paradoxalmente, o sentido de tudo o que possa dizer, o qual se realiza tão somente no âmbito prefigurado por esse mesmo limite, por essa mesma incompletude. Mas, o que me diz a insuficiência da palavra? No decurso do tempo da *minha vida*, no *dizer* que me conduz ao sentido de *nossas vidas*, sou também esse ponto cego, que se situa à base da minha própria visão. Tensiono e tendo, entretanto, incessantemente, ao ocultamento de meu próprio ocultamento. Observo a pretensão totalitária a que isso pode me conduzir. Encontro, assim, na negação da cegueira, a primeira cegueira a ser ultrapassada.

O *viver*, como acontecimento que evoca o limite do *lógos*, bem como seu sentido outro, implica no reconhecimento da conexão entre conhecimento e condição<sup>4</sup> humana. Esse viés nos situa além, ou "detrás" da aparente obviedade que há ao dizermos que a linguagem é *humana*, que a Filosofia é *humana* e que a verdade, se ainda insistimos nesse termo, é, antes de mais nada, uma verdade *humana*<sup>5</sup>. Confiro, com isso, à minha narrativa, um sentido analógico, condição

<sup>3</sup> O silêncio, esta noção, parece sempre mais ampla que qualquer possibilidade de delimitação lingüística. O indicar, mesmo "ao longe", o "lugar" onde ele se encontra, já retira o silêncio de seu espaço outro, e o reloca no inefável. Mas, nesse movimento, o silêncio "se diz", ao se deslocar indica um *plus* de significação, embora um espaço de significação não-objetivável, mas

profundamente humana.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Como Hannah Arendt, sou levado a considerar, embora por motivos diversos, por se situarem em um outro contexto de problematização, que "a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana" (ARENDT, Hannah. *A condição humana*. RJ: Forense-universitária, 1987, p. 17-18).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> E, assim, o que somos, bem como o que não sabemos que somos, é condição de sentido à noção que possamos fazer de *conhecimento*. Mas, pergunto: em que sentido pode ser *humana* uma razão transcendental, ou, por outro lado, que sentido uma razão transcendental traz à condição humana? E em que sentido a significação *humano* não deveria congregar em si,



pela qual posso reconhecer na narrativa do outro o mesmo "estado de excesso" <sup>6</sup>, por me referir não apenas no meu, mas no *nosso* silêncio. A palavra e o silêncio instauram, assim, um ato dialogal.

As significações que se apresentam desde o silêncio, ao dizer *humano* e ao dizer *viver*, contém um certo valor metafórico<sup>7</sup> que as deixa em aberto. O viver oferece-se, assim, como acesso ao que está aquém e além de toda possibilidade de ser dito quando o que é dito se oferece como um acesso ao viver. E, se me ponho a falar, se estou integralmente implicado em minha própria fala, o sentido do humano se apresenta como dimensão imanente do sentido do meu viver. Não se trata, aqui, tão somente de um trânsito recíproco entre esferas determinadas, mas de uma dinâmica não-quantificável, relativa à atitude que se pôs ao princípio. Observo, com isso, o viés da palavra na palavra que guarda o silêncio, o caminho outro, a metamorfose. Esse aparente paradoxo, que me faz estar nas palavras

indissoluvelmente, a noção de uma diferença irredutível, tendo em vista que deve ser predicado de cada um?

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> "Mas o *Tudo é igual* e o *Tudo retorna* só podem ser ditos onde a extrema ponta da diferença é atingida. Uma mesma voz para o múltiplo de mil vias, um mesmo Oceano para todas as gotas, um só clamor do ser para todos os entes. Mas a condição de ter atingido, para cada ente, para cada gota e em cada via, o estado de excesso, isto é, a diferença que os desloca e os disfarça, e os faz retornar, girando sobre sua ponta móvel" (DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. RJ: Graal, 1988, p. 476).

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> "A terminologia dos filósofos é cheia de metáforas. Kant cita muitos exemplos, todos relacionados com fundamentação e assentamento: 'fundamento' [Grund], 'depender' [abhängen], 'resultar de' [fliessen] e, referindo-se a Locke, 'substância' " (MAN, Paul de. A epistemologia da metáfora. In Da metáfora. SP: Educ, 1992, p. 31). Isso, no entanto, que em Kant, assim como em Locke e Rousseau, consiste em uma condição a ser ultrapassada, retorna em Bergson e Bachelard, por exemplo, com um valor distinto: a figuração metafórica, nesses casos, refere-se a uma condição indissociável do conhecimento humano. A possibilidade de conferirmos um valor semântico à metáfora relaciona-se ao problema de se poder estabelecer uma função epistemológica à imaginação, compreendida como "exposição figurativa de relações" (Cf. RICOUER, Paul. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In Da metáfora. SP: Educ, 1992, p. 151), da possibilidade da construção de sentidos onde a linguagem metafórica ou poética seja assumida como componente cognitivo: "a linguagem poética não diz menos a respeito da realidade do que qualquer outro uso da linguagem, mas refere-se a ela por meio de uma estratégia complexa que implica, como componente essencial, uma suspensão e, analogamente, uma anulação da referência comum ligada à linguagem descritiva. Essa suspensão, entretanto, é apenas a condição negativa de uma referência de segunda ordem, de uma referência indireta construída sobre as ruínas da referência direta. Essa referência é chamada de referência de segunda ordem apenas no que tange à prioridade da referência da linguagem comum. Pois, divergentemente, ela constitui a referência primordial até o ponto em que venha a sugerir, revelar, descobrir - ou qualquer que seja o termo - as estruturas profundas da realidade com as quais estamos relacionados como mortais que nascem neste mundo e vivem nele por um tempo determinado" (RICOUER, Paul. op. cit., p. 154).



estando, simultaneamente, além, ou aquém das mesmas, me sugere a imagem de alguém que observa um abismo apoiado a uma plataforma segura, com as mãos bem firmes, de modo a poder suportar a vertigem do olhar... e a imagem me reconduz à minha condição de observador parcial de uma rede de relações em mutação processual, a cada estágio, a cada passo, a cada retorno ao princípio.

Busco empreender uma leitura e encontro, com isso, a narrativa de uma vida interior, ou ao menos uma dimensão dessa narrativa<sup>8</sup>.

#### A escuta

Antes de buscar saber *o que* é<sup>9</sup> a Filosofia <sup>10</sup>, o filosofar ou o ensinar, remontamos a um acontecimento: o viver. E o viver, a significação *viver* se apresentou em um tempo de vida, correlativo à significação *humano*, ao me situar frente à significação *nós*<sup>11</sup>. Entre *eu* e *nós* elabora-se uma *narrativa*, um viés da própria linguagem, onde o dizer indica, nos intervalos, uma suspensão.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> A narrativa, enquanto recurso de argumentação, se deve a que eu estou implicado em meu próprio ato de dizer, o que torna o dizer, efetivamente, um ato.

As múltiplas subquestões implicadas na pergunta que serve de título a este artigo (como: o que é a Filosofia? ou o que é o ensinar?) remetem a um caminho predeterminado. Ao perguntar o que é a Filosofia? ou o que é o ensinar? nos situaremos no contexto de um lógos que perpassa, desde a ontoepistemologia platônico-aristotélica, a história do Ocidente, e que pressupõe entidades determinadas e determináveis, as quais operam, enquanto termos de uma proposição, relações necessárias entre si, a serem fundamentalmente consideradas em termos de qualquer referência lingüístico-cognitiva. Na conexão entre lógos e razão, desde a perspectiva acima prefigurada, o conhecimento opera por reduzir a diferença à identidade, a multivocidade à univocidade. Embora a própria forma das questões indique uma relação historicamente constituída, uma tal perspectiva tende a permanecer oculta, pois, desde Platão, associamos a pergunta o que é – tí estí – à definibilidade, à constituição das essências, dos universais, ao que se conferiu o valor de verdade. Outro é o problema de sabermos em que sentido o filosofar remete à narrativa de um processo de vida, o que implica em ser ou buscar ser isso que a pergunta indica: filósofo, ou filósofa, a par de nossa condição humana, com todas as implicações que esse termo possa congregar.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Delimitar o sentido de *Filosofia*, ou *ensino*, deveria incluir, ainda, a possibilidade de uma revisão crítica das condições históricas que cercam o entendimento do problema. A concepção – ou concepções – que fazemos de *Filosofia*, bem como de *ensino*, remetem a um sentido determinado sócio-politicamente, desde a dimensão institucional. Isso torna quase inevitável que o tratamento do mesmo incida, em termos de justificação ou crítica, sobre as relações entre a Filosofia, o ensino, a escola e a universidade.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Se seguisse outro caminho em minha narrativa, o *viver* poderia indicar a noção de uma participação, poderia indicar algo mais que a *minha vida*, enquanto sou eu participante da mesma, dado minha corporeidade. Mas um tal constructo, nesse caso a noção de *participação*, ou corporeidade, nos oferece apenas um outro caminho possível, embora a tangenciar o problema



Retorno, com isso, ao tratamento da questão inicial: situo-me, então, em escuta, para que a significação da narrativa de outrem repercuta em meu próprio silêncio. Refiro-me não só à escuta, mas ao contínuo aprendizado da escuta, onde o convite ao diálogo recorre intermitentemente à sua dimensão silencial<sup>12</sup>.

Ao buscar, assim, reaprender o gesto ético-pedagógico da escuta, remontei às situações cotidianas de sala de aula, as quais indicavam não apenas o sentido em que o filosofar – ou aquilo que compreendo como filosofar, desde a minha própria experiência – participava das histórias pessoais de cada um que ali estava, mas que isso deveria estar relacionado ao sentido mesmo do filosofar e, com isso, da Filosofia. Não se trata, apenas, de que a fala de cada um, adulto ou criança, merecesse uma escuta. Mais que isso: era eu mesmo quem necessitava dessa escuta, dessa energia instaurada como prazer pela atividade da partilha, da atenção, do respeito que se põe em convergência, por uma atitude, anteriormente à qualquer divergência possível. Aprendi e, inúmeras vezes, reaprendi a escutar..., o respeito prévio às significações subjacentes, ao não-dito no viver de outrem, refletido em meu próprio viver; o envolvimento com o tempo da relação, em seu acontecer; a empatia do olhar. Desaprendi, entretanto, muitas vezes, a realizar o entrelaçamento entre a escuta do outro e a minha própria escuta. Desaprendi a ponto de quase não mais me reconhecer, para poder reaprender que era a vez do outro falar.

Em cada relato eu via emergir uma vida, dada como acontecimento prévio e subjacente em uma condição singular da qual, até certo ponto, buscava partilhar. Era essa a intenção de minha escuta: a escuta de uma *outra vida* que escuta a si

central; o *viver*, ele mesmo, permanece em aberto. O caminho que seguimos pertence, no entanto, a um momento anterior da reflexão: o *dizer* viver é ato correlativo da significação *nós*.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Podemos observar, nesse contexto, como, em muitos diálogos platônicos, no qual o *Sofista* é um caso exemplar, interrupções no plano da argumentação dialógica remetem ao problema de saber se o interlocutor está acompanhando o pensamento, o raciocínio daquele que guia o diálogo. Em Platão, no entanto, a maior parte das vezes, o interlocutor é "guiado", devendo reproduzir em seu diálogo interior (Cf. *Sof.*, 263e) cada passo dos nexos necessários da argumentação ao qual dá, ou não, assentimento. Há uma ordem determinada do ser e da linguagem a seguir, ou a buscar; mas é o pressuposto de uma ordem unívoca que repõe a multivocidade no âmbito de um método. Mas mesmo que a interioridade seja concebida primariamente em termos de sua dialogicidade – com as considerações críticas que poderíamos fazer a esse respeito, tendo em vista uma pretensa



mesma; a escuta do outro na escuta do meu próprio viver. E eu podia aprender e reaprender com essa escuta que buscava partilhar.

Detive-me no relato<sup>13</sup> de uma singular e complexa relação com o tempo, a transformação, a vida e a morte, observando, ao mesmo tempo, que o próprio relato estava muito além de qualquer observação que pudesse fazer a respeito do mesmo. Detive-me em narrativas que me aproximavam do *estranhamento*, da *admiração* platônico-aristotélica<sup>14</sup>, como de situações por mim vivenciadas. Detive-me nos problemas filosóficos indicados em outras<sup>15</sup>, encontrando ressonância, na

soberania do *lógos* sobre a *psyché* (alma) –, Platão deixa espaço a momentos de silêncio em sua obra, seja relativamente à Idéia do Bem, ou à morte de Sócrates, dentre outros.

<sup>14</sup> Os gregos denominaram *thaumátzein*, o que está aqui expresso nos termos *admiração* e *estranhamento*, o comportamento originante do filosofar (ARISTÓTELES.*Met.*,A,2,17-19; PLATÃO. *Teet.*.155d).

15 Uma das coisas que me deixou pensando, outro dia, foi um quadro-negro. Comecei a observar o quadro e, depois de olhar para a lousa por algum tempo, comecei a pensar por quê o vemos verde... O estranho foi que percebi que alguém determinou que ele deveria ser verde. Não o quadro propriamente dito, mas a cor. Como sabem que aquilo é *verde*, e não *vermelho*? Qual foi o critério para determinar o que é verde e o que é vermelho... e o que é preto? Parece loucura, mas alguém teve que determinar o que seria uma cor e o que seria outra. Pois bem, como este "alguém" fez isso? Aliás, não só a lousa da escola, mas tudo o que passa pela nossa frente também pode ser visto como um bom exemplo dessas indagações: será que tudo o que vemos realmente é o que achamos que é? VANDRO FERNANDES (acadêmico – Pucrs). Lembro de uma certa vez em que minha mãe preparava o almoço e disse que faria maionese para comermos. Eu devia ter uns 5 anos. Não sei por qual motivo resolvi me perguntar por que as coisas tinham os nomes que tinham. Ficava pensando nos outros nomes que elas podiam ter e por que será que eram chamadas assim. Ficava imaginando também quem teria nomeado tudo que conhecemos e por que escolheram esses nomes. ROBERTA DIEDRICH MADKE (acadêmica – Pucrs).

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Quando tinha por volta de dez ou onze anos, vi uma foto minha de quando eu tinha três anos em um antigo álbum de família. Lembro que daquela vez a maneira como eu olhei para mim mesmo em uma fotografia me despertou uma certa inquietação e curiosidade. Olhei particularmente para minha mão. Era pequena: dedos pequenos, unhas pequenas. Olhei para minha mão segurando o álbum. Era maior, diferente. Meus dedos estavam mais alongados e finos, minhas unhas sujas de brincar na terra. Senti uma estranheza em pensar que aquela mãozinha que eu vira na foto era a mesma que segurava o álbum. Pensei em todos os lugares nos quais eu havia colocado minhas mãos desde o dia em que aquela foto havia sido tirada. Foi realmente uma coisa na qual eu nunca havia pensado. Eu havia segurado tantas coisas, abraçado tantas pessoas, sujado minhas mãos e as limpado tantas vezes. Comecei a pensar no tempo. Até hoje penso no tempo com afinco e parece que quanto mais eu penso nele mais ele me parece estranho e curioso. Pensei comigo, quando vi aquela foto, que eu já havia sido diferente e ainda haveria de mudar muitas outras vezes. Mas todas as vezes em que eu pudesse vir a mudar, seria sempre eu. Eu mesmo, mas diferente. E daí percebi que a minha vida la ser assim até acabar: eu teria as mesmas mãos, as mesmas unhas de sempre, até que chegaria um ponto em que eu morreria, e daí não haveria como saber se tudo continuaria igual. Foi essa a primeira vez que eu expus para mim mesmo o mistério da morte: tudo aquilo que de jeito nenhum podia ser conhecido, por mais que se tentasse e por mais que se falasse, isso era a morte. Não lembro da pergunta exata que me fiz, acho que foi mais de uma; questionei-me : "onde será que eu vou parar?" Essa foi, resumidamente, a pergunta que me fiz. EDSON MACIEL (acadêmico – Pucrs).



devida medida, com aqueles tratados no *Crátilo*, como no *Sofista*, de Platão. Observei a postura que se fazia subjacente à formulação; e isso abria lacunas na costumeira relação linear que tendia a fazer entre o *aprender* e o *ensinar*, bem como indicava um caminho outro à leitura, interpretação e compreensão dos textos clássicos. Detive-me em narrativas<sup>16</sup> de adultos acerca de eventos ocorridos na infância, os quais problematizavam a concepção que podia fazer de *criança*, como de *infância*. Observei, ainda, relações entre algumas das narrativas<sup>17</sup> e as minhas próprias experiências de infância; detive-me na

planeta com uma flor na mão, tendo o universo como pano de fundo. Era uma imagem fictícia de uma coisa infinita. A partir daí uma dúvida passou a me acompanhar, e durante toda a minha infância até hoje em dia, mais ou menos conscientemente, me pergunto: como o universo pode ser infinito? E se, por acaso, tem fim, o que existe depois dele? E se existe algo, esse algo finda e logo começa outro algo... assim, forma-se um círculo vicioso, sempre havendo algo depois do fim. Então, isso significa que não tem fim? Volto, então, à pergunta inicial: como algo pode não ter fim?

"alguma coisa" vir para o guarto. As pessoas no local só falavam disso, esperavam ansiosas a tal

<sup>&</sup>quot;coisa" que chegaria a qualquer momento e eu nem sabia o porquê de eu estar ali. Queria mesmo era abraçar a minha mãe, que eu não via já há dois dias e que não estava com uma aparência muito boa, ali, deitada naquela cama, naquele lugar engraçado. A "coisa" chegou no colo de uma enfermeira. Meu pai me apresentou: "Mel, esta é a Vanessa, tua irmã". Como assim, "irmã"? Este era um conceito muito novo para mim. Tinha a mãe, o pai, os tios, os avós, os brinquedos, a TV, a comida e a bebida, alguns amigos... Mas nada de irmã. Não fazia idéia do que era, pois eu tinha apenas dois anos. Nisso a "multidão" que estava no quarto se voltou para a "coisa". Minha mãe a segurava no colo, fazendo caretas e mandando beijinhos, como ela fazia comigo, só comigo. Mas o que realmente me chamava atenção é que ninguém sequer ligava para a minha existência naquele momento. Era o momento da "coisa", e não o meu. Mas foram momentos memoráveis. Foi a primeira vez que notei que meus pais não me pertenciam, apenas estavam ao meu lado, e que percebi que o universo não era meu e sim que eu é que estava nele. Também notei que eu era como qualquer outra pessoa daquela sala e não mais nem menos importante. Foi triste, doloroso, engraçado, complexo... MELISSA VIEIRA SILVA (acadêmica - Pucrs). A experiência deve ter ocorrido lá pelos meus 6 anos. Foi na época em que assisti ao filme "O pequeno príncipe". Lembro, sem muita precisão, é verdade, de ver uma cena em que o pequeno príncipe está em cima de seu

CHARLENE CABRAL PINHEIRO (acadêmica – Pucrs).

17 Um dia eu estava na praia, deitada na areia, tomando banho de sol. Eu estava sozinha, e já era de tardezinha. Na verdade, acho que adormeci e, quando acordei, me dei conta da mesma questão da Ula: quem sou eu? Mas naquele momento, diferentemente da Ula, eu não compartilhei essa questão com ninguém. Continuei ali, olhando o movimento das ondas, até anoitecer. A pergunta que eu me fazia era: quem sou eu? LAURIN MAIA WEBSTER (acadêmica – Pucrs). Numa certa manhã, acordei e fui até o banheiro. Lá peguei uma cadeira para conseguir sentar no balcão e me ver no espelho. Ao me acomodar, comecei a repetir várias vezes consecutivas o meu nome e o nome dos meus pais e, a partir de um certo momento, comecei a perguntar por que existem esses nomes, por que as pessoas tinham nomes diferentes e por que aquelas letrinhas formavam aquele nome. Perguntei a várias pessoas, mas ninguém me entendeu. Fiquei sem a explicação. Mas, aos poucos, fui esquecendo essa dúvida. ANA ZAHIA JUMA (acadêmica – Pucrs). Desde pequena sempre gostei de ficar olhando para o céu. Ficava imaginando como era longe e que existiam milhares de pessoas no mundo que estavam fazendo o mesmo que eu. Eu



singularidade de cada fenômeno que participava do estranhamento de cada um<sup>18</sup>. Detive-me em narrativas<sup>19</sup> que, como a minha, buscavam os sentidos do *viver*.

Encontrar-se na fala do outro, e perder-se... na escuta do fenômeno humano, desde a experiência partilhada de nos sabermos humanos; na escuta ética e pedagógica que convida ao diálogo, seja por uma via interrogativa ou não, que suscita o pensar, que aponta um caminho outro, e outro, desde novas relações, desde a desconstrução de relações previamente assumidas, primariamente em mim mesmo, desde a dimensão silencial da presença do outro. Nos aproximamos do outro ao nos distanciarmos de uma relação cristalizada com nós mesmos para, com isso, nos disponibilizarmos à relação; indicamos uma atitude ao tangenciar o mistério do nosso próprio viver, ao nos reconhecermos, como humanos, no centro do próprio mistério. Ao dialogar, há uma transparência possível no outro a ser acessada a partir própria transparência possível que há em mim mesmo, assim como há um ocultamento, e também esse deve ser escutado, deve ser respeitado como isso que é: ocultamento.

sentia uma sensação estranha, uma angústia que me fazia pensar: por que eu estava ali? Por que eu era eu? por que não era outra pessoa? MARIANA BOTTIN GONÇALVES (acadêmica - Pucrs).

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Uma vez minha família e eu fomos na casa de um parente que morava em um morro. Me lembro, como se fosse hoje, eu andando bem pertinho das nuvens. Meu pai perguntou se eu estava gostando, mas eu não escutava nada, figuei lá só olhando as nuvens, cheia de dúvidas: para que serviam as nuvens? Para enfeitar o céu? Porque Deus morava nelas? Sei lá..., fiquei o tempo todo no pátio olhando as nuvens e tentando responder as inúmeras perguntas que me surgiam, e elas eram cada vez mais e mais estranhas, do tipo: Se Deus mora nas nuvens, como ele faz se chover? Será que a nuvem pode derreter? Foi bem engraçado, mas foi a situação de maior estranhamento da minha infância. PATRICIA HUGEN MARTINS (acadêmica - Pucrs).

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Uma coisa que eu acho bárbara é que um dia, de manhã cedo, eu acordei e fiquei pensando que o mundo, a nossa vida, era só um sonho, que nada disso que a minha consciência alcança seria real, e então, quando morrêssemos, acordaríamos e o mistério se desfaria. Aos onze, doze anos, eu pensava, pensava... Lembro de um dia em que meu irmão veio conversar e eu lhe disse que não podia ser naquele momento, pois eu estava pensando... FLÁVIA SCHRODER DARSKI (acadêmica - Unisinos). Certo dia eu estava sentada em minha cadeira, assistindo a uma aula muito monótona. Como acontecia na maioria das aulas, eu logo parei de prestar atenção ao que o professor estava falando e comecei a "viajar" em meus pensamentos. Pensava nas minhas primas, nas minhas amigas, e imaginava onde elas estariam e o que estariam fazendo naquele momento, enquanto eu me lembrava da existência delas. Esse pensamento me levou a uma reflexão: o momento que eu estou vivendo é único para mim, singular; e, enquanto eu estou nele, simultaneamente não só uma como várias, ou melhor, todas as pessoas do planeta estão, cada uma, vivendo o seu próprio e singular momento. Hoje em dia isso não me admira tanto, mas naquela época essa percepção era mágica para mim. JULIA FLECK MANGANELLI (acadêmica -Pucrs).



# O prazer

Faço apontamentos, quase diariamente, da escuta que realizo dos eventos que se produzem no cotidiano, ou melhor, de sua repercussão em meu viver. Esses, no entanto, apenas são aproveitados em textos ditos "acadêmicos" na medida em que, por motivos diversos, devo elaborá-los, por coincidirem casualmente com os motivos a serem considerados. Não é esse o seu sentido primeiro: tais fragmentos, quase sempre desordenados, superpostos, ou meros registros mnemônicos, estabelecem entre si, ao menos para mim, relações dinâmicas, em termos não só do jogo de significações que me situa na produtividade da vida cotidiana, mas no gesto lúdico, no brincar ao ritmo da voz que me diz... e desdiz. Escrevo por escrever, ou talvez para prender as idéias em um lugar no qual possa me desprender delas e começar de novo, pelo prazer do envolvimento, o que requer que eu possa me deixar ir ao encontro das mesmas por alguma "razão estética" do pensar. Considero que há, na arte, algo que se equipara ao tempo vivido apenas enquanto a própria arte é tempo vivido; tempo vivido como arte. E, ainda, a arte de assumir a responsabilidade sobre o tempo do próprio viver e, a cada instante, e sempre de novo, estar no ponto de partida. Talvez, nesse gesto, cuide apenas de preservar, com carinho, com o cuidado possível, a minha própria infância.

Mas há um momento em que estar nas palavras é simplesmente perder-se. Há um outro jogo envolvido na linguagem, o jogo vazio de uma retórica que se desprendeu da vida, quando a palavra, ela mesma, faz-se simulacro do *viver*, assume o seu lugar e reduz o acontecido ao conceito, às definições, à base de um radical esquecimento da escuta... mas não gostaria de falar desse jogo. Não gostaria, mas ele está tão arraigado à nossa tradição que talvez se torne inevitável que, vez ou outra, eu possa, ou possamos invocá-lo. Pois, como compreender a eticidade de nossas relações com a linguagem sem que isso nos conduza ao problema da estreita, quase indissolúvel conexão entre ética e *lógos*, em nossa tradição, bem como ao poder totalitário a que isso conduz? Há, no entanto, uma



eticidade que transparece na medida em que a minha voz interior requer a honestidade, a transparência possível do desejo de um encontro com a minha própria condição, mesmo através da insistência contra o velamento que se efetiva em sua pretensa apresentação, mesmo através de um enfrentamento<sup>20</sup>, rumo ao encontro da transparência possível do outro, dado o reconhecimento de sua diferença.

O que aprendi com meus mestres, muitas vezes nem mesmo eles sabiam que sabiam ou pretendiam ensinar. O que aprendi com a vida, com o viver, muito provavelmente nem eu mesmo pretendia aprender. O que ensinei, muito provavelmente deva estar além, ou aquém, ou simplesmente em outra direção com relação às minhas intenções. O que ensinei, muitas vezes não aprendi; e o que aprendi, muitas vezes não ensinei. Aprendi com a criança indígena que acariciava um animal; ensinei o transeunte que me observava? Aprendi com o tempo transfigurado na face de meu pai; ensinei minha filha com minha ausência, no inverno passado? Aprendi com as árvores e ensinei a mim mesmo, até aprender a des-a-prender. Aprendi, e tantas vezes reaprendi o sentido do meu próprio prazer, ao prender, ao trazer a mim, ao me surpreender, e ao me desprender, por me reencontrar.

Há muito mais entre o ensinar e o aprender que uma relação insípida e linear possa dar conta; há muito mais que as palavras possam dizer. O gesto unilateral que põe, de um lado, o ensinar e, de outro, o aprender, é míope com relação ao que mais importa: o inusitado, o encontro, o prazer que confere significações a um tempo de vida. Pois a transparência de uma relação está também naquilo que ela pretende ocultar, ou seguer percebe que oculta. Há sempre uma conexão a continuamente refazer, entre a vida do outro e a minha vida, um movimento dinâmico, dado a cada momento, em um mosaico sempre de novo incompleto onde miríades de significações são postas, depostas e repostas no tempo.

<sup>20</sup> Assumir a condição humana, em sua radicalidade, parece sempre requerer um esforço sobre-

humano.



Só aprendi a filosofar por um envolvimento, por inventar e reinventar esse prazer. Só aprendi por prazer. Em um fragmento escrevi que a primeira medida do tempo é o tempo de minha vida. Em outro, que a primeira medida do tempo é o agora. Escrevi por escrever, por brincar de pensar, pelo ritmo que tais idéias instauravam ao *viver*, por prazer. Não pretendo "objetividade" nessas formulações, embora pretenda sentido. Filosofo pelo prazer da escuta cuidadosa do meu silêncio, ou da minha voz interior; ou pelo respeito à diferença, assumida simplesmente como diferença, sem mais nem menos "verdade", do meu próprio pensar. Penso que devo também dar conta, no dia-a-dia, do ensinar/aprender por prazer, por meio e no contexto do prazer, da escuta e do respeito... pois considero que não se ensina a aprender se se ensina o que já se sabe, ou se pensa que sabe, ou seja, o resultado de um processo acabado; mas quando nos relacionamos produtiva e prazerosamente com o próprio aprender, a par de uma transparência que nos deixa ser o outro para o outro, de uma transparência assumida na atitude ética de nos sabermos, nós mesmos, diferentes, e de filosofarmos a partir de nossa diferença. Ao me assumir na diferença, posição que me possibilita *respeitar* – e não apenas *conviver com* – a diferença (do outro), ao assumir a relação primordial entre a palavra e o viver desde a narrativa de minha vida, talvez possa expressar a diferença nos une – e distancia – na diferença; talvez possa ensinar; talvez possa aprender... mas por prazer.

Mas, se relaciono o filosofar a uma vida interior, poderia perguntar: como falar do inefável? Qual o sentido, para o outro, daquilo que faz sentido para mim? Ou talvez, em direção oposta, a pergunta possa ser outra: como filosofar sem pressupor que há algo de inefável à base do meu próprio dizer? Ao dialogar pressuponho, no outro, a escuta e o respeito, sem requerer necessariamente "objetividade", mas "conhecimento" desde a conexão mais profunda entre conhecimento e prazer, entre conhecimento e invenção do prazer, entre conhecimento e *viver*. Seria interessante, em função do problema apresentado,

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Coloco os termos entre aspas, pois, nesse ponto, devo reconstruir a significação *objetividade*, assim como *conhecimento*. Isso, no entanto, me conduz a um outro contexto de relações que



observarmos como, em nossa tradição, a interioridade foi esquecida em função de uma "ciência objetiva", império único da "verdade"; ou relevada a um segundo plano em função de uma intersubjetividade que se destacou da *minha*, da *sua* vida, da idiossincrasia, do que nos faz ser únicos. Deixo, no entanto, esse problema "entre parênteses", para retornar à ele em outro momento<sup>22</sup>.

Concluo observando que o pensar surge na diferença, não na repetição mecânica; que o pensar não é uma habilidade ou competência, embora as habilidades e competências surjam no contexto do pensar; que o pensar não tem um método, embora constitua seus métodos, e que o ensinar e/ou o aprender a pensar não tem método, embora possa se valer de um ou outro método. Permaneço na escuta da aventura da gestação da singularidade em cada narrativa, da potência, em *cada um* e em *todos nós*, de significar e ressignificar o silêncio de fundo, o *viver*, pela palavra, ao significar e ressignificar a palavra no silêncio.

# Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Madrid: Gredos, 1970.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David. (Orgs.) *Filosofia e infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MAN, Paul de. A epistemologia da metáfora. In: Da metáfora. SP: Educ, 1992.

romperiam com a ordem de exposição deste texto, mesmo que a sua ordem de elaboração tenha sido bem diversa.

O problema histórico que se põe consiste, no meu entender, em saber como, dada uma das perspectivas, compreender a outra: desde a interioridade, considerada de modo exclusivo, a objetividade, como tal, equivale ao não-ser; e, desde a objetividade, desde a razão categorial, cada um, cada indivíduo é, por sua vez, subsumido na universalidade (e, como tal, dissolvido no não-ser). Os projetos de Fichte, o qual põe a autoconsciência no princípio da ciência, assim como o de Kant, ao delimitar a estrutura categorial de uma razão transcendental, acabam por subsumir a individualidade em um "sistema objetivo da razão". Talvez devêssemos considerar mais amplamente a hipótese de uma razão que não apenas se efetivou, mas que se impôs na história, em função de um conhecimento que deveria prever e, com isso, dominar, sendo capaz de realizar um mundo tecnologicamente humanizado a partir de uma ciência portadora de um conhecimento objetivamente quantificável.



PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

PAVIANI, Jayme. Filosofia e método em Platão. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

PLATÃO. Oeuvres Complétes. Ed. Guillaume Budé: Paris, 1952.

RICOUER, Paul. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento.

In: Da metáfora. São Paulo: Educ, 1992.



# M. LIPMAN: FUNCIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN DE LA PERSONA RAZONABLE

Tomás Miranda Alonso<sup>1</sup>
Filósofo, educador,
Formador en la línea e filosofía para niños
tmia0000@fresno.pntic.mec.es

# I. INTRODUCCIÓN

M. Lipman es un filósofo convencido de la potencialidad de la filosofía para transformar la educación en todos los niveles, tanto en su dimensión formal como informal. Pero todo proceso educativo ha de empezar en la infancia y, por lo tanto, la inclusión de la filosofía en el currículo, desde la etapa de educación infantil, y la adopción de la metodología de la comunidad de investigación e indagación filosófica en todas las materias constituyen la propuesta específica y diferenciada de un programa y de un proyecto educativo que tiene como objetivo enseñar a pensar, a sentir y a vivir de un modo riguroso, crítico, creativo, solidario y cuidadoso. La propuesta educativa de Lipman, conocida con el nombre provocador de Filosofía para Niños (FpN), parte del convencimiento profundo del poder transformador que tiene, tanto para el individuo como para la sociedad, convertir el aula en una comunidad de diálogo, cuyos participantes se ejercitan desde pequeños, como sujetos activos de su propio aprendizaje, en la realización de un pensamiento complejo, capaz de dar sentido a la multiplicidad y diversidad de la experiencia humana en su relación con el mundo, y participan, a su vez, activamente en las tareas colectivas de construcción de formas razonables de convivencia. FpN es un proyecto educativo que pretende convertir el aula en un laboratorio de racionalidad, donde sus participantes aprenden, investigan y ensayan de un modo cooperativo a pensar, a sentir y a vivir de una manera razonable, buscando espacios de convivencia donde se respete la diversidad, pero donde sean posibles también unas relaciones justas.

Una de las funciones que tradicionalmente ha venido desempeñando la filosofía es la analítica, que consiste en someter a crítica los criterios y las normas empleadas en las demás disciplinas o en nuestra propia vida cotidiana para establecer la validez y la corrección de nuestros conocimientos y actos. La otra función es de carácter más bien sintético, consistente en construir sistemas o marcos de ideas para dotar de significado nuestra praxis. En este sentido, podemos decir que los niños son también filósofos en la medida en que se cuestionan los criterios que la sociedad les proporciona para determinar la validez y la corrección de sus creencias y acciones, y porque están también comprometidos en la construcción de estructuras cognitivas capaces de dotar de significado todo lo que les ocurre en sus vidas<sup>2</sup>.

M. Lipman nació en 1924. De su paso por la escuela y por el instituto (un centro pequeño, con setenta y cinco estudiantes, en una pequeña ciudad rural, Woodbine, en South Jersey, USA) recuerda sobre todo el aburrimiento que le producía la forma en que

<sup>1</sup> Aportación a un proyecto de investigación en la universidad de Castilla-La Mancha, publicado en el libro: Francisco Javier Espinosa (coord.), *Ocho pensadores de hoy*, Septem Ediciones, Oviedo, 2007.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> M. LIPMAN, *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Barcelona, Gedisa, 2004, pp. 112 y ss.



se daban la mayoría de las materias y las travesuras que hacía para escapar de ese tedio<sup>3</sup>. Cuando fue reclutado por el ejército fue enviado a California y se le autorizó a asistir a la Universidad de Stanford como estudiante del curso preparatorio de la carrera de ingeniería. Un profesor de esta universidad mantuvo conversaciones de filosofía con él y como regalo de despedida le entregó dos libros que se ocupaban de J. Dewey y de su actividad como profesor en la Universidad de Columbia. Este autor fascinó y dejó perplejo al joven Lipman, a quien le sedujo la idea de matricularse de Filosofía en esta universidad, lo que consiguió en 1946, una vez acabada la guerra. Se doctoró con un trabajo sobre arte, que fue publicado después con el título *What Happens in Art*. La universidad estaba llena de energía y vitalidad, según nos cuenta Lipman, quien disfrutó de los cursos de filosofía, dictados por un claustro distinguido, entre los que se encontraban Nagel, Schneider, Buchler, Saphiro y otros.

En el otoño de 1950 marcha a París con una beca Fullbright, que le permitió estudiar un curso en la Sorbona. En esta ciudad se entrevistó con Dewey, que tenía entonces noventa años, y conoció a algunos filósofos franceses, como Merleau-Ponty, G. Marcel, Yvon Beleval... La filosofía francesa le pareció llena de frescura e inquietudes en su modo de argumentación, pero sobria y solemne en su actitud ante el mundo, lo cual contrastaba con la de Estados Unidos, que era o bien una continuación del naturalismo y del pragmatismo del siglo XIX, o una prolongación del entusiasmo británico por el análisis del lenguaje. Lipman reconoce la deuda que tiene con los esfuerzos de la filosofía francesa por llegar a ser algo vitalmente relevante, y ha intentado tomar trozos de esta filosofía para integrarlos en la de su país. A esta influencia hay que añadir la fascinación que le produjo la competencia británica por el análisis conceptual.

En 1953 comienza su carrera como profesor en el campus del Brooklyn College de la City University of New York. Posteriormente ejerció como profesor en diversos centros universitarios de Nueva York, especialmente en la Universidad de Columbia. En 1974 crea en Montclair State College (New Jersey) el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC, Instituto para el desarrollo de la Investigación filosófica con Niños), donde se encuentra hasta hoy. En 1979 se publica el primer número del primer volumen de la revista Thinking: The Journal of Philosophy for Children, de la que el propio Lipman es el editor. El IAPC estuvo desde su nacimiento muy ligado al movimiento denominado Critical Thinking, el cual creció considerablemente gracias a la formación de la corriente que recibió el nombre de *lógica informal*, en el continente americano, o de teoría de la argumentación, en el europeo. Los dos principales centros estadounidenses de investigación y difusión del Critical Thinking en los ochenta y noventa fueron el Center for Critical Thinking and Moral Critique en la Sonoma State University (California) y el Institute for Critical Thinking de la Universidad de Montclair, con el que Lipman estaba estrechamente relacionado, y que edita como órgano de difusión la revista *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*.

Lipman era un profesor universitario de filosofía que, influido principalmente por Dewey, estaba interesado en la educación de los niños. Pensaba que las carencias de destrezas cognitivas que presentaban sus alumnos de lógica de la universidad tendrían que haberse corregido en la escuela primaria. Para Dewey, el fracaso de la educación se debía principalmente a que en la escuela se enseñaban los productos finales de las ciencias y no los procesos de investigación. El modelo educativo tenía que inspirarse, según él, en los procedimientos propios del proceso de investigación científica, tal como habían sido estudiados por Peirce. La educación debía tener como objetivo, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento más que la transmisión del conocimiento. De acuerdo con los planteamientos del pragmatismo aplicados a la educación, Dewey pensaba que se estimulaba mejor la reflexión del estudiante si se partía de la experiencia vivida en vez de la exposición formalmente acabada de una disciplina; y que en vez de indoctrinar a

.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> "Matthew Lipman: Una autobiografía intelectual". Entrevista realizada por Félix García Moriyón en F. GARCÍA MORIYÓN (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp.17-46.



los estudiantes con determinados valores, lo que había que hacer era promover la reflexión comunitaria sobre aquellos valores a los que constantemente nos vemos urgidos. Lipman<sup>4</sup> reconoce la enorme influencia que en él ejercen estas ideas de Dewey, aunque toma también de otros autores algunos elementos de sus teorías: la idea de Jerome Bruner de que la herencia cultural de la humanidad puede ser enseñada sin disminuir su integridad en cualquier nivel escolar, las reflexiones de Wittgenstein y de Ryle sobre el pensamiento, y la concepción que Buber mantiene sobre el diálogo. En cuanto a su planteamiento de la educación en valores, señala también otras influencias<sup>5</sup>:

- Las concepciones de Durkheim, Weber y Piaget sobre el modo en que los individuos interiorizan los controles sociales.
- El reconocimiento de G. H. Mead de que los poderosos impulsos sociales de los niños pueden ser utilizados al servicio de la educación. Y la demostración realizada por Vigotsky de que muchos niños trabajan mejor cuando lo hacen cooperativamente.
- Las incisivas críticas de Dewey al autoritarismo en educación.
- El aire fresco que representa el giro que se produce en la filosofía hacia el lenguaje ordinario, especialmente en la obra de Wittgenstin, y la insistencia en la lógica informal.
- La analogía que Piaget y Wittgenstein establecen entre las reglas de un juego y las reglas sociales.

La lectura de Vygotsky le dio la clave para aplicar al terreno de la educación las ideas que había tomado de Dewey y de Peirce. Los estudios de Vigotsky sobre el origen social del pensamiento abogaban claramente por la redefinición del aula como una comunidad reflexiva en donde a través del diálogo se posibilita la generación de un pensamiento razonable y flexible. Otra idea del psicólogo ruso que fascina a Lipman es la que establece una estrecha conexión entre la intervención pedagógica y el desarrollo mental de los niños: el rendimiento cognitivo del niño está en función del rendimiento pedagógico del profesor. Lipman ve en Vigotsky una "clara defensa de un programa curricular que constituya una enorme disciplina dedicada a azuzar la mente y a forzarla a entender lo que de otro modo asume de manera complaciente". Por otro lado, la lectura de *Espíritu, persona y sociedad* de George H. Mead le ayudó a entender la génesis de la comunidad a través de la comunidad.

En los años sesenta Lipman empieza a pensar sobre la necesidad y la conveniencia de cambiar la educación tradicional en general, de modo que los niños pudieran recibirla favorablemente. A finales de esa década decidió escribir una novela destinada a los niños de doce años para ayudarles a que ellos mismos descubrieran las leyes más elementales de la lógica a partir de indagaciones que surgían en contextos concretos de discusión propios de las comunidades educativas de esta edad. Fue así como surgió El descubrimiento de Harry (año 1969, publicada en 1974), un relato en que unos escolares, acompañados por sus profesores, intentan dar sentido a sus experiencias por medio de diálogos en los que se plantean aspectos de interés lógico, como la conversión de enunciados, las inferencias lógicas, los razonamientos silogísticos, la inducción y deducción, la coherencia lógica, los razonamientos condicionales, y lo que el propio Lipman llama la lógica de las buenas razones, o lógica informal, que atiende a los aspectos pragmáticos y no meramente semánticos de la argumentación, como todo lo referente a los argumentos falaces. Para conseguir que los niños se sintieran atraídos por la investigación lógica, Lipman se apoyó en gran medida, aunque no sólo, en la lógica aristotélica, pues veía que ésta tenía en cuenta tanto el lenguaje como el mundo, dos exigencias de relevancia necesarias para atraer el interés de los estudiantes. El modelo de investigación que aparece en la novela es el de Peirce y

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Philosophy goes to School, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 4.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> *Op. cit.*, pp. 52 y 53.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> M. LIPMAN, *Natasha*, ed. cit., p. 16.



Dewey, pues los protagonistas de ésta proceden en sus indagaciones al modo que lo harían los participantes de una comunidad de investigación científica. En 1976 se publicará la primera edición de *Investigación filosófica*, un manual para el profesorado escrito por el propio Lipman, con la colaboración de la pedagoga Anne Sharp y del lógico F. Oscanyan, que tenía como finalidad ayudar al maestro a introducirse en las cuestiones de la tradición filosófica y proporcionarle ejercicios y pautas de discusión filosófica para trabajar la novela en el aula<sup>7</sup>. Con frecuencia, los ejercicios de este manual van encaminados a posibilitar la tarea de aclaración conceptual facilitando el análisis de los distintos usos a que se ven sometidos los términos filosóficos en el lenguaje ordinario, en la línea seguida por la filosofía analítica anglosajona. Con todo, hay que decir que Lipman mantiene un cierto eclecticismo en cuanto a las herramientas que propone para animar la indagación filosófica en el aula, ya que éstas se caracterizan por su diversidad, por su deseo de conectar con los intereses de los estudiantes y por abrir posibilidades de diálogo, y no por la fidelidad estricta a un determinado planteamiento o tradición filosófica<sup>8</sup>.

Lipman utiliza novelas, creadas por él, para animar la investigación filosófica en el aula ya que, a su juicio, las historias que se narran en ellas son más fáciles de leer que los libros de texto y despiertan en los niños el deseo de continuar la lectura hasta llegar al final del relato. Por otro lado, las novelas, a diferencia de los libros de texto, tienen una unidad orgánica, que facilita el movimiento propio de la investigación, y constituyen un excelente ejemplo del propio proceso de indagación: "Los libros de texto siempre están añadiendo más y más información, mientras que las novelas tienen una unidad orgánica. Cada elemento funciona simultáneamente con el fin de crear un movimiento, y éste es el movimiento propio de la investigación. Los niños de ficción de las novelas están explorando, están investigando, intentan descubrir los significados que necesitan para seguir. Así, el texto es importante como un instrumento que facilita la investigación y, a la vez, es un instrumento que sirve para ejemplificar el propio proceso de investigación".

Durante los años siguientes Lipman tuvo que dedicarse a dar cursos de formación del profesorado y de formación de formadores. Por aquella época los responsables del Departamento de Educación de New Jersey le propusieron hacer un programa de educación moral, y es así como surge la novela *Lisa*, publicada en 1976. Al año siguiente se edita el manual para el profesorado correspondiente a esta novela, *Investigación ética*. Así, fueron surgiendo el resto de novelas y de manuales que forman el currículo completo de FpN y que, siguiendo el orden de las edades a que va dirigido, sería:

- *Hospital de muñecas* (4-6 años). Manual: *Entendiendo mi mundo*. Un relato que permite una discusión sobre la propia identidad personal<sup>10</sup>.
- *Elfie* (5-6 años). Manual: *Relacionando nuestros pensamientos*. Se centra en el conocimiento de uno mismo y en la exploración de los aspectos problemáticos de la experiencia<sup>11</sup>.

Una exposición sistemática e introductoria de la lógica del programa, con pretensiones de servir de ayuda al profesorado puede encontrarse en mi El juego de la argumentción,

Madrid, De la Torre, 1995 (2° ed.).

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Véase la gran cantidad de fuentes y referencias que el propio Lipman reconoce haber tenido en cuenta en *El descubrimiento de Harry*: "Sources and References for *Harry Stottlemeier's Discovery*", en SHARP, A. Y REED, R. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia, Temple University Press, 1992, pp. 189-266.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> "Entrevista con Matthew Lipman" de Eulalia Bosch, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 2005, 1992, p.18.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> A. M. SHARP y L. SPLITTER, Hospital de muñecas, Madrid, De la Torre 2006; A. M. SHARP y L. SPLITTER, Entendiendo mi mundo, Madrid, De la Torre, 2006.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> M. LIPMAN, *Elfie*, Madrid, De la Torre, 2000; M. LIPMAN, *Relacionando nuestros pensamientos*, Madrid, De la Torre, 2001.



- *Kio y Guss* (7-8 años). Manual: *Asombrándose ante el mundo*. Su objetivo es el de potenciar las destrezas de razonamiento en el descubrimiento del mundo que nos rodea<sup>12</sup>.
- *Pixie* (9-10 años). Manual: *En busca del sentido*. Investigación sobre el lenguaje, sobre la construcción de relatos y de la propia identidad<sup>13</sup>.
- *Nous* (10 años). Manual: *Decidiendo qué hacemos*. Continuación de Pixie, centrada en cuestiones éticas<sup>14</sup>.
- *El descubrimiento de Harry* (11-12 años). Manual: *Investigación filosófica*. Ed. De la Torre<sup>15</sup>.
- *Lisa* (13-14 años). Manual: *Investigación ética*. Aplicación de las destrezas de razonamiento a la investigación y análisis de la experiencia moral<sup>16</sup>.
- Suki (15-16 años). Manual: Escribir, cómo y por qué. Investigación estética<sup>17</sup>.
- *Mark* (17-18 años). Manual: *Investigación social*. Investigación sobre cuestiones de filosofía social y política<sup>18</sup>.
- *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Último relato de Lipman, interesante para los estudiantes de pedagogía, psicología y sociología <sup>19</sup>.

Desde su fundación, el IAPC ha tenido los siguientes objetivos:

- 1. Dirigir, supervisar y desarrollar investigaciones teóricas y empíricas sobre la enseñanza de la filosofía y el papel de ésta en la consecución de los objetivos educativos.
- 2. Producir los elementos curriculares del programa y formar a profesores de todo el mundo en la aplicación del mismo y en la pedagogía de la comunidad de investigación.
- 3. Contribuir a la reforma educativa en la línea defendida por FpN, extendida por todo el mundo.

Además del crecimiento interno que ha experimentado el programa, también se ha producido otro tipo de desarrollo en la medida en que se ha difundido y se está aplicando en muchos países de los cinco continentes. Las novelas y los manuales se han traducido parcial o totalmente a más de veinte lenguas; se han creado nuevos materiales curriculares, que suponen una alternativa a los propios de Lipman y que pretenden estar más adaptados a las peculiaridades de los países en los que surgen; han aparecido revistas para difundir trabajos sobre el programa (en nuestro país se edita en castellano y portugués *Aprender a pensar: Revista Internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para Niños y para Crianças*, que en la actualidad es una revista publicada en CD con el título *Filosofía para Niños*, y en catalán se edita *Butlletí de Filosofía 6/18*); se han realizado tesis doctorales sobre aspectos relacionados con el programa. El organismo responsable de la coordinación internacional es el International Council for

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> M. LIPMAN, Kio y Guss, Madrid, De la Torre, 1992; M. LIPMAN, Asombrándose ante el mundo, Madrid, De la Torre, 1993.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> M. LIPMAN, *Pixie*, Madrid, De la Torre, 1989; M. LIPMAN, *En busca del sentido*, Madrid. De la Torre, 1989.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> M. LIPMAN, Nous, Madrid. De la Torre, 2004: M. LIPMAN, Decidiendo qué hacemos, Madrid, De la Torre, 2004.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> M. LIPMAN, *El descubrimiento de Harry*, Madrid, De la Torre, 1989; M. LIPMAN, *Investigación filosófica*, Madrid, De la Torre, 1988

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> M. LIPMAN, *Lisa*, Madrid, De la Torre, 1988; M. LIPMAN, *Investigación ética*, Madrid, De la Torre, 1988.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> M. LIPMAN, Suki, Buenos Aires, Manantial, 2000; M. LIPMAN, Escribir, cómo y por qué, Buenos Aires, Manantial, 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> M. LIPMAN, *Mark*, Madrid, De la Torre, 1989; M. LIPMAN, *Investigación social*, Madrid, De la Torre, 1990.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Obra ya citada.



the Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), cuya fundación se produjo en Dinamarca en el año 1985 y celebra un congreso cada dos años. La coordinación europea se realiza mediante en el proyecto SOPHIA.

Lipman ha sido profesor visitante y conferenciante en un gran número de universidades de todo el mundo. La primera visita que hizo a España se produjo en el congreso que la Sociedad Española de Filosofía (SEPFI) celebró en 1985 sobre Filosofía y juventud, al que acudieron unos 350 profesores de toda España, la mayoría de ellos imbuidos por los anhelos de reforma educativa y de renovación pedagógica propios de aquellos años. La propuesta de Lipman conectaba con la exigencia de la reforma educativa planteada por el ministerio y con los fundamentos teóricos de la misma, especialmente con los planteamientos propios de la psicología cognitiva y de la teoría del aprendizaje constructivista. En julio de 1988 se celebraba en Madrid el primer seminario de formación para profesores en Filosofía para Niños, que fue dirigido por la propia Ann M. Sharp y codirigido por Félix García Moriyón. Después de éste se han realizado gran cantidad de cursos de formación para el profesorado de todos los niveles educativos y para formadores del profesorado, siempre con el apoyo de los Centros de Profesores y de Recursos y de las propias universidades, y son muchos también los profesores que están implicados en la aplicación del programa<sup>20</sup>.

# II. FILOSOFÍA Y RAZONABILIDAD

La preocupación fundamental de Lipman es descubrir cómo la filosofía puede ayudar a una transformación profunda de la escuela en la medida en que ésta asuma como finalidad principal no tanto enseñar a aprender cuanto enseñar a pensar. Las sociedades democráticas actuales y la rápida expansión de la sociedad de la información y del conocimiento ya no necesitan sólo una persona instruida, sino una persona capaz de pensar por sí mismo. Las democracias no pueden funcionar sin ciudadanos reflexivos y razonables, y, por ello, si queremos adultos que piensen, dice Lipman<sup>21</sup>, debemos educar niños que piensen. Dicho de otro modo, la democracia, entendida como proyecto ético-político, y no meramente como un instrumento de elección de representantes, supone ciudadanos críticos y participativos en la toma de las decisiones que afectan a la colectividad, las cuales se deben justificar mediante las razones presentadas en un proceso de diálogo y no mediante la fuerza o la violencia que algunos grupos pueden ejercer sobre los demás.

En la consecución de este objetivo educativo la filosofía puede aportar una ayuda inestimable si se plantea de un modo adecuado desde los primeros cursos de educación infantil y primaria, y, por ello, lo que se propone en FpN es su presencia en la escuela. Hay una larga tradición, que se remonta a Platón, para la que la filosofía está construida como un pensamiento excelente y ello no sólo por su relevancia en los procedimientos de clarificación de conceptos, sino también por haber sido a lo largo de la historia una fértil fuente de ideas. La filosofía se ha preocupado por clarificar significados, analizar conceptos, cuestionar los criterios que hacen que un enunciado sea verdadero, establecer las leyes que determinan la validez de una implicación lógica o de un argumento, analizar la estructura formal de los procesos de investigación, descubrir las consecuencias que puede tener para la vida humana mantener unas creencias u otras. También se ha ocupado del análisis de las ideas regulativas que orientan nuestro conocimiento, nuestra acción y nuestra búsqueda y creación de sentido —verdad,

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup>Algunas asociaciones de FpN disponen de página web. Asturias: www.filonenos.org.portal.htm; Valencia: www.fpncomval.com; Asociación Centro de Filosofía para Niños: www.filosofíaparaninos.com; Cataluña: www.grupiref.org. La dirección del International Council for the Philosophical Inquiry with Children es: www.icpic.org; la del Institute for the Advancement of Philosophy for Children es: www.cehs.montclair.edu/academic/iapc y la de SOPHIA: www.sapere.net.

Véase "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud", Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, 1985, 3, pp.7-12.



bondad y belleza—. Por otro lado, dice Lipman, la filosofía es la madre de todas las ciencias, ya que cuando la especulación filosófica se vuelve más rigurosa y fundamentada, cuando comienza a darse la cuantificación, la experimentación y la verificación, la filosofía se convierte en ciencia, siendo, por tanto, la fuente de las ideas que preceden al desarrollo de toda empresa científica<sup>22</sup>

Lipman mantiene el ideal ilustrado de que la educación ha de tener como idea regulativa el cultivo de la racionalidad y el ejercicio del pensamiento crítico. Sin embargo, establece una interesante distinción entre los términos "racionalidad" y "razonabilidad". El primero lo aplica más bien a los procesos cognitivos que tienen que ver más con el método de investigación científica y con aquella disposición de medios que permiten conseguir con mayor facilidad unos fines predeterminados. Hay, pues, distintos tipos de racionalidad, según las instituciones y actividades a las que la refiramos: la racionalidad científica, la racionalidad de un ejército, de una iglesia, de una empresa, de un banco, la de una medida económica que tiene como objetivo reducir los gastos de producción. En este sentido, la racionalidad incluiría lo que R. Paul<sup>23</sup> entiende por pensamiento crítico en sentido débil o pensamiento diestro, es decir, un pensar que busca los medios más apropiados para conseguir los fines que se nos imponen o que quedan al margen de cualquier cuestionamiento. En otras ocasiones Lipman relaciona la racionalidad con la exigencia kantiana de obediencia a unos principios universalizables que dimanan de una Razón que podríamos llamar desencarnada y descontextualizada. La razonabilidad, sin embargo, no se debe identificar con la racionalidad científica, pues hay muchos aspectos de la realidad, especialmente aquellos que tienen que ver con la vida y la acción de los seres humanos, que no pueden ser comprendidos con la precisión de la ciencia. Podríamos decir que la razonabilidad incluye una racionalidad atemperada por el juicio, que tiene en cuenta los aspectos problemáticos de la experiencia, que usa una lógica de las buenas razones, de lo apropiado, de lo correcto, pero siempre teniendo en cuenta el caso particular y las consecuencias que se derivarían de una determinada acción o del mantenimiento de un conjunto de ideas o creencias. Se trata de una racionalidad aproximativa, que desarrolla un sentido de lo adecuado, verosímil o razonable, en lugar de pretender que nuestro conocimiento de las cosas se corresponda exactamente con la realidad y que se queda provisionalmente satisfecha al plantearse metas razonables, aun cuando no sean del todo racionales: "Razonabilidad, entonces, no es pura y simplemente el producto de la actividad lógica de alguien sino que se construye, ladrillo a ladrillo, con los esfuerzos de una persona para ser reflexiva, considerada, para buscar compromisos que preserven la integridad, para ser abierta a los puntos de vista y a los argumentos de los demás, para buscar medios apropiados para los fines que uno se propone, del mismo modo que para buscar fines apropiados para los medios que uno tiene a su disposición, y para buscar soluciones que tengan en cuenta todos los intereses"<sup>24</sup>. El pensamiento razonable se acerca a lo que R. Paul, a su vez, considera pensamiento crítico en sentido fuerte, un pensamiento que no se detiene en su labor de cuestionamiento y autocuestionamiento de los fines, y que busca conocimientos y acuerdos con pretensión de validez intersubjetiva, permitiendo, al mismo tiempo, la disidencia, pero consciente de que los problemas multilógicos, aquellos que tienen un carácter multidireccional, sólo pueden ser analizados desde diferentes puntos de vista.

Si la *racionalidad* puede ser considerada la idea regulativa de la investigación científica, la *razonabilidad* lo es del proceso educativo. La sociedad democrática actual exige ciudadanos razonables y, por ello, el fin de la educación debería ser la formación de personas razonables que asumen responsablemente su participación en la sociedad. Y es en este punto donde radica la importante contribución que la filosofía puede hacer a

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> M. LIPMAN, A. SHARP Y F. OSCANYAN, *La filosofía en el aula*, Madrid, De la Torre, 1992.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> R. PAUL, *Critical Thinking*. Center for Critical Thinking and Moral Critique. California, Sonoma State University, 1990

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> "Unreasonable People and Inapropriate Judgments", *Inquiry*, 1992, vol. 10, n° 3, P. 21. La traducción es mía.



este ideal educativo. La filosofía puede ayudar a desarrollar un pensamiento razonable cuando la planteamos como una materia más del currículo, donde se anima a los niños a reflexionar y a discutir con el resto de los compañeros y su profesor sobre los aspectos problemáticos de su propia experiencia, tal y como se presentan en los distintos acontecimientos de su vida cotidiana o en los mismos cuentos o relatos, que a ellos les encantan. Las novelas de Lipman y los manuales destinados al profesorado son excelentes medios para conseguir que el aula se convierta en una comunidad que mediante el diálogo realiza cooperativamente una auténtica investigación o indagación filosófica. En este sentido, la filosofía es a la enseñanza del pensamiento como la literatura y la sintaxis lo es a la de la lectura y escritura. Pero la mera inclusión de la filosofía en el currículo no es condición suficiente para que se produzca una educación en la razonabilidad. Para ello sería necesario también incluirla como eje transversal en las demás materias con el fin de facilitar a cada una de ellas el que añada a su pensamiento disciplinar la enseñanza del pensar sobre el pensamiento en dicha disciplina: "Pero precisamente esta apertura de las disciplinas hacia su propia reflexión —hecha con los estudiantes— sobre su propia metodología: sus supuestos, sus definiciones, sus compresiones idiosincrásicas, su autoimagen, sus razonamientos y sus criterios, nos indica que estamos frente a un movimiento de orientación filosófica. Necesitamos, pues, de ambos, de la filosofía para el currículum y del pensamiento complejo en las otras disciplinas"<sup>25</sup>.

No es verdad que la enseñanza de la filosofía contribuya sin más a formar ciudadanos más críticos. Durante la dictadura de Franco su presencia en el bachillerato no creo que respondiera a esta intención<sup>26</sup>. Según Lipman, la filosofía ayuda a educar personas razonables, es decir, ciudadanos capaces de un pensamiento complejo -pues la razonabilidad tiene las mismas características que el pensamiento complejo-, si se plantea como una actividad que se produce en el marco de una comunidad de investigación o indagación filosófica. Es, por tanto, el diálogo filosófico realizado con la metodología de la comunidad de investigación el motor que puede convertir nuestras aulas en laboratorios de razonabilidad.

En lo que sigue expondré lo que Lipman entiende por pensamiento complejo y las características que, según él, ha de tener una comunidad de investigación filosófica.

# III. EL PENSAMIENTO COMPLEJO<sup>27</sup>

La persona razonable es aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y, por ello, se ejercita en el ejercicio de un pensamiento complejo, no

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997, p. 207.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Sobre la práctica filosófica en el aula es muy recomendable el excelente libro de FÉLIX GARCÍA MORIYÓN, *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofia en el aula*, Madrid, De la Torre, 2006.

De acuerdo con las razones que expone Virginia Ferrer en la introducción de *Pensamiento complejo y educación*, versión castellana de la primera edición del libro de Lipman *Thinking in education*, del que, a su vez, es la traductora, voy a utilizar el término "pensamiento complejo" para referirme al "higher-order thinking", ya que el propio Lipman define en muchas ocasiones, este último como el pensamiento que tiende hacia la complejidad, contraponiéndolo al pensamiento simplista, monolítico, reduccionista —"lower-order thinking"—. No creo que la diferencia de niveles se corresponda aquí con una distinción entre un tipo de pensamiento inferior, más próximo al del resto de los animales, y otro superior, que tiene que ver con las facultades más específicamente humanas. El mismo Lipman nos advierte que la aproximación al pensamiento que él defiende es contextual y no jerárquica, pues ninguna habilidad cognitiva es, por sí misma, mejor que otra (Lipman 1991, p. 98). Con todo, en la segunda edición de *Thinking in Education*, publicada en el año 2003, Lipman abandona el término "higher-order thinking", e introduce el de "reflective thinking", para referirse a un tipo de pensamiento recursivo, metacognitivo, auto-correctivo y capaz de reflexionar tanto sobre su metodología como sobre los contenidos de que trata.



dogmático, consciente de su propia falibilidad, abierto a la crítica del otro, y que se deja cuestionar por las voces y las críticas de los otros, ante quienes está en una constante actitud de escucha. Este tipo de pensamiento es, a la vez, crítico, creativo y cuidadoso, consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones, y capaz de imaginar nuevas formas de mirar y relacionar los elementos integrantes de la experiencia.

El pensamiento complejo, dice Lipman, tiende a ser rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. Es, por ello, un pensamiento de calidad, porque es rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y porque incluye todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido de que tratan. El pensamiento complejo no es fruto únicamente del esfuerzo individual, ya que tiene una dimensión social, como dice Connie Missimer<sup>28</sup>. Se trata de un pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad, en vez de buscar el argumento perfecto y definitivo: "Somos, en el fondo, una comunidad deliberativa -lo que Karl Popper denominó una "sociedad abierta"-, y por tanto es imposible que haya un punto de vista tan favorecido y tan privilegiado que por sí solo se constituya la Perspectiva Dominante, el "Ojo Divino" capaz de construir el Argumento Perfecto. Nosotros nos decantamos por la posición antes descrita, es decir, que la objetivad es polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva" "29".

El pensamiento complejo es, a su vez, un pensamiento crítico, un pensamiento creativo y un pensamiento cuidadoso, propiedades estas que son como las tres caras inseparables en la realidad de una especie de moneda tridimensional. No se da ninguno de estos tres tipos de pensamiento sin la concurrencia de los otros dos. Sólo con el fin de hacer una exposición analítica de las propiedades de cada uno de estos tipos de pensamiento vamos a proceder a realizar una distinción entre ellos, la cual es, por supuesto, totalmente artificial<sup>30</sup>.

#### A. Pensamiento crítico

- Los productos del pensamiento creativo son los juicios, los buenos juicios, los cuales son determinaciones del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. El buen juicio sería el descendiente de la antigua noción de sabiduría. Siguiendo a Aristóteles, podemos decir que cuando realizamos bien los juicios prácticos, los juicios productivos y los juicios teóricos nos convertimos en sabios. Pero para que los juicios sean buenos han de basarse en criterios, han de ser autocorrectivos y han de ser sensibles al contexto.
- El buen juicio se basa en criterios. Éstos son reglas o principios utilizados en la realización de un juicio. El pensamiento crítico es, aunque no sólo, un pensamiento hábil, y, por ello, está fundamentado y estructurado, es convincente y refuerza el pensamiento. Lo contrario de esto sería un pensamiento amorfo, desorganizado, arbitrario, azaroso, caprichoso e inestructurado. Los buenos juicios se apoyan en razones, y los criterios son un tipo de razones valiosas. Entre los criterios a que solemos apelar

-

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> "Why Two Heads are Better than One: Philosophical and Pedagogical Implications of a Social View of Critical Thinking", *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 1988, pp. 388-402. (La traducción es mía)

Thinking in education, Cambridge University Press, 1991. Cito según la traducción al castellano de Virginia Ferrer: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre, 1997 p. 102.

En la segunda edición de *Thinking in Education* Lipman reserva el término de "multidimensional thinking" a aquel pensamiento que consigue integrar equilibradamente la dimensión crítica, la creativa y la cuidadosa. Este tipo de pensamiento intenta integrar también lo cognitivo y lo afectivo, lo perceptual y lo conceptual, lo físico y lo mental, lo sometido a reglas y lo no sometido a reglas (pp. 199 y s.).



para establecer la objetividad de nuestros juicios descriptivos, prescriptivos y evaluadores podemos distinguir: estándares, leyes, estatutos, reglas, principios, definiciones, ideales, propósitos, pruebas, hallazgos experimentales, métodos, programas, etc. Cuando tenemos que elegir entre varios criterios, acudimos a los metacriterios, como por ejemplo, la coherencia, la relevancia, la fuerza... Pero esto no basta, pues si queremos que nuestro pensamiento sea crítico en sentido fuerte y no meramente hábil, debemos tener en cuenta otros criterios de un mayor grado de generalidad, los megacriterios, entre los que se incluyen la verdad, la bondad, la corrección, la belleza, el sentido... Pero, como veremos después, el cuestionamiento de nuestros juicios desde estos megacriterios no puede llevarse a cabo si no es en una comunidad de diálogo, pues sólo el punto de vista del otro es capaz de hacerme poner en tela de juicio mis creencias y prejuicios más profundos.

- Los buenos juicios son autocorrectivos. Según Ch. Peirce, una de las características más importante de la investigación es su interés por descubrir las propias debilidades y rectificar los errores en sus procesos. Para Lipman, la ventaja de convertir el aula en una comunidad de investigación radica en que sus miembros empiezan a corregirse entre ellos y a criticarse mutuamente los métodos y los procesos, y en la medida en que cada participante sea capaz de interiorizar la metodología de la comunidad de investigación, será capaz también de aplicar procesos autocorrectivos a su propio pensamiento.
- Los buenos juicios son sensibles al contexto. El pensamiento crítico además de ser sensible a las uniformidades y regularidades que son genéricas e intercontextuales, también es sensible a las características de cada situación, que son holísticas y específicas de contexto. Ello implica, entre otras cosas el reconocimiento de circunstancias especiales para considerar, por ejemplo, si un razonamiento concreto en un determinado contexto es falaz o no, o para valorar la corrección de una conducta en una situación dada, o para entender el significado de un discurso pronunciado en una circunstancia determinada.

#### **B.** Pensamiento creativo

Lipman entiende el pensamiento creativo como "aquel pensamiento que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotrascendental, y sensible a criterios". A continuación establece una comparación entre este tipo de pensamiento y el pensamiento crítico:

Pensamiento crítico

Megacriterios: la verdad

Busca el juicio

Pensamiento creativo

Megacriterios: el significado

Busca el juicio

Regido por criterios particulares Sensible a criterios contrastados

Autocorrectivo Autotrascendental
Sensible al contexto Regido por el contexto

Si atendemos a los criterios, el pensamiento creativo es:

- Imaginativo: desafiante, expresivo, apasionado, articulado, visionario, brillante.
- Holístico: auto-trascendente, unificado, coherente, integrado, ordenado, orgánico.
- Inventivo: experimental, original, fresco, inquisitivo, nuevo, independiente, antidogmático.
- Generador: mayéutico, productivo, fecundo, fértil, estimulador, productor de controversias.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> M. LIPMAN, *Pensamiento complejo y educación*, ed. cit., p. 266.



En cuanto a los megacriterios, no quiere decir que el pensamiento creativo se desinterese de la verdad y que el pensamiento crítico se desinterese del significado. Se trata sólo de una cuestión de prioridades. Por otro lado, la expresión "regido por" sugiere mayor coerción que la frase "sensible a". También hay que señalar que no existe pensamiento creativo que no venga traspasado por los juicios críticos, del mismo modo que no hay pensamiento crítico que quede al margen de los juicios creativos.

Lipman compara la interrelación que se establece entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo con la que se da entre las dos manos cuando estamos manipulando algo: cada una de ellas hace tareas diferentes pero que van dirigidas a la consecución de un único fin. En términos generales, podemos decir que el pensamiento crítico está regido por criterios; avanza de un modo más mecánico y rutinario, por lo que es más de tipo lineal y explicativo; aparece bajo formas computacionales; es cuantitativo; suele utilizar el estilo expositivo. Mientras que el pensamiento creativo está regido por valores que fluyen en el contexto global en que se produce dicho pensamiento; avanza como la mariposa que despliega sus alas en el horizonte, por lo que es más de tipo expansivo e inventivo; realiza conjeturas, formula hipótesis e imagina; es cualitativo; prefiere el estilo narrativo. Podríamos continuar la lista de diferencias, pero lo importante es insistir en que el pensamiento complejo implica la interconexión y la interpenetración de estos dos tipos de pensamiento.

Una de las características más importantes de la dimensión creativa del pensamiento o de la racionalidad es la utilización de metáforas para pensar lo que queda más distante de nuestra inmediata experiencia. Ya en uno de sus primeros libros Lipman<sup>32</sup> señalaba la importancia que tiene nuestro cuerpo en la creación de metáforas, anticipando en este punto los planteamientos de M. Johnson sobre la relación existente entre la experiencia corporal, los esquemas, la imaginación y el significado. Nuestros movimientos corporales, nuestras manipulaciones de objetos y nuestras interacciones perceptivas implican pautas de comportamiento que sirven para dar coherencia y estructura a nuestra experiencia. Estas pautas, dice M. Johnson<sup>33</sup> son de naturaleza imaginativa y a partir de ellas se realizan las proyecciones metafóricas con las que realizamos gran parte de nuestro razonamiento cotidiano, científico, jurídico, profesional, poético. En gran medida, nuestro sistema categorial tiene su base en sistemas de metáforas, e incluso los conceptos específicamente filosóficos se forman también a partir de proyecciones de nuestra experiencia corporal<sup>34</sup>.

De todo esto podemos concluir que Lipman nos habla de un racionalidad encarnada, que se ejercita a partir de nuestra orientación y experiencia corporal, la cual siempre es afectiva, y que construye significados en un proceso que depende de nuestra

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> What Happens in Art, New York, Appleton-Century-Crofts, 1967.

M. Johnson es profesor de Filosofía en la Universidad de Oregon y uno de los representantes de lo que se puede llamar semántica de la comprensión, que, frente a la semántica objetivista, de la que Frege sería el máximo representante, defiende que entre los símbolos y el mundo representado está la comprensión, que es un modo de "ser en" o de "tener un mundo". Es a través de nuestros esquemas corporales como nosotros tenemos experiencia del mundo, y estos esquemas nos permiten proyectar el conocimiento que tenemos de un ámbito de la realidad más cercano a nuestra experiencia corporal a otros ámbitos más distantes. LIPMAN (1991 p. 267) ve en estas aportaciones de JOHNSON (The body in the Mind, University of Chicago Press, 1987. Trad. castellana: El cuerpo en la mente, Madrid, Debate, 1991) una corroboración de sus propios planteamientos sobre este tema mantenidos ya en los años sesenta. Sobre el papel que desempeña el cuerpo en la construcción de significados puede consultarse mi "El cuerpo, fuente del significado" (BLANCO, C.; MIRANDA, T. y MIÑAMBRES, A. (coords.): Pensando el cuerpo, pensando desde el cuerpo, Albacete, Popular Libros, 2002, pp. 51-72).

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Sobre la función cognitiva de la metáfora M. Johnson ha publicado varios trabajos con G. Lakoff, profesor de lingüística de la Universidad de California. En *Philosophy in the Flesh* (New York, Basic Books, 1999) investigan las metáforas que dan lugar a los conceptos filosóficos centrales de la filosofía occidental.



constitución biológica y de nuestra dimensión social y cultural. Debido a nuestra constitución lingüística no podemos dejar de contar con el otro para construir modelos de la realidad, los cuales no surgen de la nada, pues el ejercicio de todo razonamiento se produce en un determinado marco contextual, sin el cual no sería posible la comprensión como interpretación. Pero este trasfondo de ideas y creencias con y en las que vivimos puede ser, a su vez, cuestionado por otros pensadores críticos y creativos que se abren al diálogo en comunidades que buscan belleza, justicia y verdad. Hay que enfatizar que aquí se entiende "verdad" -y no, "la verdad"- como acuerdos intersubjetivos contrastados con la propia acción creadora, que es transformadora de la realidad, acuerdos en donde se integran diferentes visiones del mundo, integración que, como diría Bajtin, permite la disidencia y la polifonía.

Si nuestro pensamiento es de naturaleza narrativa, entonces la educación para pensar la complejidad debe potenciar el desarrollo de una *racionalidad imaginativa*, capaz de crear nuevos esquemas relacionales –relatos- que ayuden a los hombres y a las mujeres en su praxis liberadora. Al proponer Lipman como una posible definición de filosofía "el examen autocorrectivo de modos alternativos de actuar, decir y hacer", deja clara la relación de ésta con la creatividad<sup>35</sup>.

### C. Pensamiento cuidadoso ("caring thinking")

Este término fue introducido por Lipman para designar una de las dimensiones del pensamiento complejo en la 6ª Conferencia Internacional sobre El Pensamiento, que se celebró en Boston en 1994. Se insiste en esta dimensión del pensamiento en la segunda edición de *Thinking in Education*. Con su propuesta se opone a aquellos que establecen una línea demarcatoria clara entre procesos cognitivos y procesos afectivos, para quienes los sentimientos son estados psicológicos que pueden preceder, acompañar o seguirse de nuestras operaciones de pensamiento, pero que no se confunden con éstos. Para Lipman, pensar consiste en descubrir, inventar, conectar y tener experiencia de relaciones, y sostiene que algunos sentimientos tienen funciones cognitivas, entre ellos el cuidado. Siguiendo a Catherine Z. Elgin<sup>36</sup>, las emociones, dice Lipman, tienen una función cognitiva cuando se insertan en creencias. Así, una emoción no puede ser considerada como miedo si uno no cree estar en peligro. Las emociones también proporcionan un marco de referencia: por ejemplo, el amor de los padres es el marco dentro del cual se organizan un conjunto de sentimientos, actitudes y acciones. Las emociones nos ayudan también a enfocar una situación, de modo que nos damos cuenta mejor de aquello que nos interesa. Y las emociones subrayan, hacen que determinadas cosas sobresalgan, dirigiéndonos la atención: nos proporcionan orientaciones, pautas de sensibilidad, y, por ello, podemos decir que en su funcionamiento se asemejan mucho a las creencias<sup>3</sup>

Si la verdad es el ideal regulativo del pensamiento crítico, y el significado lo es del pensamiento creativo, el valor lo sería del pensamiento cuidadoso. Un estudiante aprende a pensar cuidadosamente cuando no sólo aprende matemáticas, geografía o historia, sino cuando aprende también a pensar matemáticamente, geográficamente o históricamente. Lo contrario de este tipo de pensamiento sería un pensamiento descuidado, retraído, insensible, duro, no apreciativo. Valorar supone apreciar y estimar, proceso que no se debe confundir con el de evaluar, que equivale a tasar, calcular<sup>38</sup>. El pensamiento que valora lo que vale, lo que tiene valor, es un pensamiento cuidadoso, el cual es, por ello, respetuoso con el valor de la racionalidad, capaz de apreciar la belleza y de admirar la virtud, protector de lo que merece la pena ser conservado, preocupado por e implicado en el destino del mundo y de sus habitantes, y compasivo, pues padece con quien sufre. Cuando pensamos cuidadosamente, prestamos atención a lo que consideramos importante, a lo que está a nuestro cuidado.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Philosophy goes to School, ed. cit., p. 173.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Considered Judgment, Princeton, Princeton University Press, 1996; pp. 146-169.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> M. LIPMAN (2003), pp. 128 y s.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Distinciones que J. DEWEY estableció en "Theory of Valuation", en *Encyclopaedia of Unified Science*, Chicago, University of Chicago Press, 1939.



Ann M. Sharp nos dice cómo este tipo de pensamiento puede ser desarrollado a través de la comunidad de indagación filosófica tal y como FpN propone: "Se puede decir que el pensamiento cuidante es una disposición para entender al otro desde el otro y comprender su origen o de dónde procede desde sí mismo. Pero es mucho más. Los niños y niñas se ejercitan en el pensamiento cuidante cuando llegan a ser conscientes de las cosas que aprecian y desarrollan estrategias para proteger o cuidar esas cosas. Por ejemplo, cuando se adquiere destreza en hacer filosofía con los otros, una de las cosas que se aprende a apreciar es el método mismo de la investigación. Así, la variedad de herramientas de investigación se convierte en apreciada o preciosa y uno se preocupa de ella como se hace con el muñeco favorito o el amigo especial. El diálogo se convierte también en algo que se estima -es la manera que tienen los niños y niñas de llegar a entender de una manera más *comprensiva* el mundo-"39. FpN tiene entre sus objetivos perfeccionar el juicio moral desarrollando en los niños las técnicas que están implicadas en la elaboración de dichos juicios y desarrollando en ellos al mismo tiempo el amor por y el cuidado de estas técnicas. Lipman nos dice que es poco valioso enseñarle a un niño las máximas universales de acción si este niño no se interesa por nadie; la educación moral implica una educación de la sensibilidad que nos permita reconocer los sentimientos de los demás y conmovernos ante ellos.

El pensamiento complejo no es axiológicamente neutro, pues tiene aspectos éticos y estéticos de los que no podemos prescindir. Así, por ejemplo, no se puede pensar sobre lo que hay que hacer en el mundo sin tener en cuenta las consecuencias medioambientales. Por ello, si al pensamiento complejo le quitáramos la dimensión del cuidado, entonces se vería privado del componente axiológico.

El cuidado es una clase de pensamiento cuando realiza operaciones tales como examinar alternativas, descubrir o inventar relaciones, establecer conexiones entre las relaciones y calibrar diferencias. El cuidado es un tipo de pensamiento afectivo, como nos ilustra el siguiente ejemplo: "Tú observas que un niño inocente está siendo abusado y te indignas. ¿Se podría calificar tu indignación como pensamiento? Seguramente tu indignación implica un tomar conciencia de que abusar de un inocente está fuera de lugar, e implica el convencimiento adicional de que la indignación que tú sientes está justificada. No es probable que la indignación se produzca por un suceso causal aislado: necesita una razón. La razón puede no ser fuerte, ni buena pero es una razón, no una causa, y es *parte de la indignación misma*"<sup>40</sup>. La indignación que uno siente es el desarrollo inicial de un darse cuenta de que alguien inocente está siendo herido y además de que esa conducta es inapropiada y, por tanto, carente de justificación. Una misma situación puede producir distintas emociones y distintos comportamientos. Así, ante un niño pobre que se encuentra mendigando en la calle, alguien puede tener una emoción de desprecio que le lleve a cambiarse de acera, otra persona puede experimentar un sentimiento de compasión que le induzca a darle unas monedas, y, por último, otra persona puede indignarse ante la injusticia de una sociedad que permite que haya seres humanos que no pueden vivir conforme a la dignidad que les corresponde como personas, y este sentimiento le puede llevar a comprometerse con un grupo que trabaja por evitar las causas de la pobreza. Como dice M. Nussbaum<sup>41</sup>, son las emociones las que nos hacen reconocer la dimensión personal del problema y las que posteriormente nos conducen a obrar.

<sup>39 &</sup>quot;Entrevista a Ann M. Sharp" por JUAN CARLOS LAGO BORNSTEIN, p. 15, en *Filosofía para Niños. Revista internacional de los Centros Iberoamericanos de Filosofía para niños y Niñas y de Filosofía para Crianças*, 2004, nº 2; pp. 11-16. El entrevistador traduce "caring thinking" por "pensamiento cuidante", siguiendo la propuesta del Centro de FpN de Argentina.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> "Caring as Thinking", en <a href="http://www.chss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.htlm">http://www.chss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.htlm</a>

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> MARTA NUSSBAUM, "Emotions as Judgments of Value", en *Yale Journal of Criticism*, 5, n° 2, 1992,



Lipman reconoce que no es capaz de dar una definición exacta de lo que entiende por *pensamiento cuidadoso*, aunque sí puede ofrecer un inventario de un número no exhaustivo de variedades de este tipo de pensamiento<sup>42</sup>:

- a. Pensamiento apreciativo. Capaz de apreciar, tener cariño y cuidar lo que es valioso, lo que es importante.
- b. Pensamiento afectivo. Siguiendo a Martha Nussbaum<sup>43</sup>, Lipman considera que la dicotomía razón/emoción debe ser superada. En vez de entender las emociones como tormentas psicológicas que oscurecen la luz de la razón, deben ser consideradas como formas de juicio o, en un sentido más amplio, como modos de pensamiento.
- c. Pensamiento activo. Si el *preocuparse por* algo habría que incluirlo dentro del pensamiento afectivo, el *ocuparse de* algo correspondería a lo que se puede entender como pensamiento activo. Un tipo de esta modalidad de pensamiento consiste en cuidar, curar, conservar lo que merece la pena, como el atleta cuida su cuerpo o como el profesional de enfermería cura al enfermo que tiene asignado.
- d. Pensamiento normativo. Se trata del pensamiento que tiene en cuenta lo deseable, no sólo cómo son las cosas, sino cómo deberían ser. La conjunción de lo normativo con lo actual intensifica el componente reflexivo tanto de la acción como del cuidado.
- e. Pensamiento empático. La empatía es la capacidad de ponernos en la situación del otro y sentir las emociones del otro como si nos ocurrieran a nosotros mismos. Como dice Mark Johnson, la imaginación empática no ha de ser entendida como una actividad privada o subjetiva, sino como la actividad principal mediante la que somos capaces de habitar un mundo más o menos común, un mundo de gestos, acciones, percepciones, experiencias y significados compartidos<sup>44</sup>.

La importancia que tienen estas consideraciones para la educación moral es clara, ya que con frecuencia nuestras acciones se siguen directamente de nuestras emociones. Cuando alguien odia, se comporta destructivamente, y cuando ama, su conducta es amigable. La educación ha de ayudar a los chicos a considerar la adecuación o corrección de las emociones que ellos tienen en los diferentes contextos.

La discusión con la metodología de la comunidad de investigación, como veremos en el apartado siguiente, y las narraciones literarias son excelentes medios para la educación de la imaginación moral. Como dice Martha Nussbaum, una de las escritoras feministas que influye de un modo importante en el pensamiento de Lipman<sup>45</sup>, la literatura puede despertar en los niños y en los adultos esa imaginación narrativa que fomenta una virtud imprescindible en la educación de la ciudadanía: el entendimiento compasivo. La literatura me permite tomar en consideración y ponerme en el lugar del otro que no soy, pero que puedo llegar a ser -parado, emigrante, pobre, encarcelado, etcétera-, o del otro que no soy, y que, en principio, no puedo llegar a ser mujer, madre, de diferente orientación sexual, etcétera-. De este modo, la literatura me permite percibir al otro, no como alguien que amenaza mi identidad, sino como un ser que comparte conmigo muchos problemas y oportunidades, y al que debo tratar como me gustaría que me tratara a mi si estuviera en su lugar: "La gran contribución que tiene que hacer la literatura a la vida del ciudadano es su capacidad de arrancar de nuestras obtusas y romas imaginaciones un reconocimiento de aquellos que no son nosotros, tanto en circunstancias concretas como en la manera de pensar y sentir"46. Por ello,

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> M. LIPMAN (2003), pp. 264-271.

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Op. cit. p. 209 y s.

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> MARK JOHNSON, *Moral imagination*, Chicago, University of Chicago Press, 1993, p. 201

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> En M. LIPMAN (2002, p. 40) reconoce la influencia que el pensamiento feminista ha tenido en su obra, y de un modo especial nombra a Martha Nussbaum y a Catherine Elgin.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> M. NUSSBAUM, *El cultivo de la humanidad*, Barcelona, Ed. Andrés Bello, 2001, p. 153.



según M. Nussbaum, la literatura, y, sobre todo, la novela, debe formar parte de la educación de la racionalidad pública, proporcionando un paradigma de educación moral que tenga en cuenta el contexto particular sin caer en el relativismo extremo: "De este modo, la estructura misma de la interacción entre el texto y su lector imaginario, invita al lector a observar cómo los rasgos mutables de sociedad y circunstancia se sostienen sobre la realización de esperanzas y deseos compartidos (y también, de hecho, en su misma estructura). Este ir y venir entre lo general y lo concreto está construido en la estructura misma del género [novelístico]. De este modo, la novela elabora un paradigma de un estilo de razonamiento ético que es específico con respecto al contexto, sin llegar a ser relativista, en el cual obtenemos prescripciones concretas, potencialmente universalizables al trasladar una idea general de prosperidad humana a una situación concreta".

Carol Gilligan ha puesto de manifiesto que frente a la ética de la justicia, las mujeres parecen responder a una moralidad definida en términos de responsabilidad, incluida dentro del llamado paradigma de la ética del cuidado. El cuidado implica sentirme responsable de lo que le ocurre al otro, valorar las relaciones personales, el deseo de procurar el bienestar a los que te rodean y evitarles el daño. Las mujeres, dice C. Gilligan, son más proclives en su razonamiento a tener en cuenta las responsabilidades en conflicto que los derechos en conflicto, y, por ello, su pensamiento es más contextual y narrativo que formal y abstracto. Ella concluye que la lógica que subyace a la ética del cuidado es una lógica de las relaciones, que contrasta con la lógica formal de lo correcto, que es la que informa el punto de vista de la aproximación de la justicia, más propia del pensamiento masculino<sup>48</sup>. Algunas filósofas feministas han puesto de manifiesto que la visión moral femenina se caracteriza por basarse en un pensamiento relacional, cuidadoso, holista y sensible al contexto, y por conjugar la razón con el sentimiento, es decir, por ser al mismo tiempo una ética cognitiva y afectiva<sup>49</sup>. Creo que para Lipman la persona razonable es aquella que en su juicio y orientación moral es capaz de integrar tanto la ética de la justicia como la ética del cuidado.

La propia A. Sharp dice que el proyecto de Filosofía para Niños, a través de la comunidad de investigación asume muchas aportaciones de las concepciones femeninas de la ética, en la medida en que se subraya la importancia de la narración como una forma privilegiada para llegar a ser conscientes de la dimensión filosófica de la experiencia, y por la importancia que le da a las relaciones no sólo entre las ideas sino también entre las personas. En la comunidad de investigación el otro se me presenta como alguien con quien tengo que colaborar y no como amenaza de mi propio desarrollo<sup>50</sup>.

# IV. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN<sup>51</sup>

-

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> M. NUSSBAUM, "La imaginación literaria en la vida pública", *Isegoría*, nº 11, 1992, pp. 42-80, p.46.

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> CAROL GILLIGAN, *In a Different Voice*, Harvard, Harvard University Press, 1982, p. 73.

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> MARTHA NUSSBAUM, *Fragility of Goodnes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, p.364. (trad. castellana: *La fragilidad del bien*. Madrid, Visor, 1995).

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> A. M. SHARP, "Feminism and Philosophy for Children: The Etical Dimension", en *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol 11, n° 3 & 4, 1994, pp. 24-28. Este volumen doble y el vol. 13, n° 1 están dedicados monográficamente a "mujeres, feminismo y Filosofía para Niños".

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> En el original, " *community of inquiry*". Traduzco "inquiry" por "investigación" siguiendo la costumbre ya adoptada por la mayoría de las versiones castellanas de las obras de Lipman, pero advirtiendo que se trata de una investigación que no se reduce a la científica ("research"), pues incluye procesos de búsqueda e indagación que pretenden dar respuestas a las preguntas que los seres humanos nos hacemos para entender y dar sentido a nuestra



Esta noción, que Lipman toma de Peirce, fue aplicada de forma restringida en un principio a los participantes en una investigación científica, que tenían en común el uso de procedimientos semejantes para lograr idénticos objetivos. Posteriormente, se ha extendido su uso hasta incluir a los participantes en cualquier investigación, sea científica o no. La propuesta educativa de Lipman consiste en convertir el aula en una comunidad de investigación en la que los estudiantes y el profesor se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás participantes, cuestionan sus propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que mutuamente se hacen, contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos. Una comunidad de este tipo está comprometida a llevar la indagación más allá de los límites que cercan el campo propio de cada disciplina en un diálogo de tipo socrático en el que los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje y se ven impulsados a cuestionar los aspectos problemáticos de la realidad y de su experiencia. Se trata, por lo tanto, de un diálogo abierto a los problemas de naturaleza filosófica, y de un aula convertida en un laboratorio de razonabilidad, la cual es necesariamente perspectivista. Una de las características de los procesos de deliberación en una comunidad de investigación es que estas deliberaciones son polifacéticas, es decir, distintos interlocutores tienen diferentes visiones, pero conjuntamente producen una visión más objetiva y menos parcial que la que obtiene un solo individuo desde su punto de vista particular.

Las coincidencias entre la comunidad ideal de habla de Habermas y la comunidad de investigación de Lipman provienen principalmente de la influencia que en ambos produce el pragmatismo norteamericano: Peirce, Mead y, principalmente, Dewey<sup>52</sup>. Lipman sacó sus conclusiones de la noción peirceana de comunidad de investigación y las aplicó al campo educativo; la escuela debería educar ciudadanos participativos en la sociedad plenamente democrática, la Gran Comunidad, cuyos rasgos característicos serían la comunicación y la investigación libre. Para conseguir esto, la escuela debería ser también democrática, y la clase tendría que convertirse en una comunidad de investigación, inconformista, interactiva, colaboradora, una comunidad descubridora en la que las injusticias y los reduccionismos sean tratados en su seno como problemáticos y en donde se experimente con la racionalidad en cualquier campo de conocimiento<sup>53</sup>. Pero se trata de una racionalidad que tiene que ver con procesos cognitivos y afectivos, procesos que están, a su vez, en la base de los prejuicios y de los estereotipos. Para Lipman, la racionalidad, la creatividad y el cuidado -la razonabilidad- son algo más que ideas regulativas; son ideales éticos que deben regir el modo de pensar y de vivir de una persona razonable. Para ello, la escuela debe constituirse como un ámbito de resistencia frente a la sinrazón imperante: "Cuando los nuevos vientos de libertad barren modos seculares de represión y de intimidación, resulta que bajo las mismas banderas de la libertad se nutren las voces de los prejuiciosos que cada vez se oyen con más fragor. A medida que los estados son menos represivos, los defensores de los prejuicios se suman en sus esfuerzos por intimidar a otros. El declive de las políticas autoritarias y coercitivas produce un vacío. La educación ha de instalarse en dicho vacío y llenarlo de enseñanzas no autoritarias con estrategias no autoritarias para combatir los prejuicios y el fanatismo. De otro modo nos hallaremos ganando pequeñas luchas, pero perdiendo la gran batalla",54. Como dice Teresa de la Garza, la participación en una comunidad de

experiencia. Otras versiones traducen por "comunidad de indagación", "comunidad de búsqueda" o "comunidad de diálogo".

Sobre las relaciones entre Habermas y Lipman se puede consultar mi "Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman", *Ensayos* (Revista de la EU de Formación del Profesorado de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha), nº 6, febrero 1992, pp.33-46.

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Pensamiento complejo y educación, ed. cit., p. 339.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> *Op. cit.*, p. 340.



investigación representa un importante compromiso político, pues conlleva una apuesta por la libertad, por el debate, por el pluralismo y por la democracia: "En la medida en que los individuos viven la experiencia de dialogar unos con otros como iguales, participando en un proceso de investigación compartido, se hace posible su participación como ciudadanos de una democracia".

Siguiendo a Ann M. Sharp<sup>56</sup>, podemos resumir las características de la propuesta educativa de la comunidad de investigación del modo siguiente:

- Sus participantes la configuran mediante el diálogo razonado. La discusión será más disciplinada si se incluyen consideraciones lógicas, epistemológicas, estéticas, éticas, sociales y políticas.
- Se producen conductas cognitivas: pedir y dar buenas razones, realizar inferencias válidas, establecer buenas relaciones y conexiones, plantear hipótesis, generalizar, presentar contraejemplos, usar y reconocer criterios, hacer buenas preguntas, inventar analogías y metáforas, ofrecer puntos de vista alternativos, etcétera.
- Los participantes son conscientes de que el conocimiento producido es contingente, enraizado en los intereses y actividades humanas y, por lo tanto, revisable. La justificación de una creencia se remite siempre a la acción humana. La capacidad de juzgar se basa en el sentido cívico comunitario que es necesario para hacer juicios morales y políticos.
- Se producen conductas sociales. Los miembros de la comunidad no sólo tienen cuidado de que se respeten las reglas procedimentales del diálogo argumentativo, sino también se cuidan mutuamente del crecimiento de todos ellos y de la comunidad. Esta actitud presupone un deseo real de ser transformado por el otro. Esta confianza mutua es una precondición del desarrollo de la autoestima y de la autonomía.
- La comunidad de investigación constituye una praxis -acción comunitaria reflexiva-, un modo de actuar en el mundo. Es un medio de transformación personal y moral que inevitablemente conduce a un cambio en los significados y valores que afectan a las acciones y juicios cotidianos de todos los participantes.

Sólo mediante la conversión del aula en una comunidad de investigación de este tipo, desde la etapa de la educación infantil hasta los últimos niveles escolares, podrá la próxima generación estar preparada social y cognitivamente para implicarse en el necesario diálogo, juicio y cuestionamiento que es vital para la existencia de una sociedad democrática, para el mantenimiento de nuestro planeta y para la supervivencia de las especies.

La comunidad de investigación debe dar la palabra a las personas y colectivos que pertenecen a lo que P. Freire llamaba la "cultura del silencio". Y los niños, como las mujeres, los extranjeros y otros grupos sociales, pertenecen a esas mayorías a las que tradicionalmente no se les ha concedido el uso de la palabra. Curiosamente, dice A. Sharp, Filosofía para Niños y el movimiento feminista surgen en la década de los sesenta como una reivindicación del derecho que todo ser humano tiene a usar la palabra para dejar oír su voz en la toma de decisiones en los asuntos que les afectan. Aunque Filosofía para Niños y la filosofía feminista son propuestas diferentes, ambas tienen muchas similitudes, a juicio de Ann Sharp: "Ambas pretenden que se oigan las voces que no se oyen. Ambas ponen el énfasis en el descubrimiento del significado y en la importancia de escuchar muchas perspectivas para llegar a conocer y entender. Ambas prestan atención no sólo al contenido objeto de discusión sino al modo de hacer filosofía y a las implicaciones epistemológicas, éticas y políticas del proceso. En

-

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> M<sup>a</sup>. TERESA DE LA GARZA, Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula, Madrid, Visor, 1995, p.117.

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> A. M. SHARP, "The Community of Inquiry: Education for Democracy", *Journal of Philosophy for Children*), vol. 9, no 2, pp. 31-37.



Filosofía para Niños, la comunidad de investigación es el ideal pedagógico. En la filosofía feminista ocurre algo similar. En ella se pone el acento en trabajar juntos, en construir cada uno sobre las ideas del otro, y se anima a cada mujer a hablar sobre su propio mundo. Tanto Filosofía para Niños como la filosofía feminista entienden el yo como relacional, cuestionan el paradigma cartesiano, con sus presupuestos epistemológicos y su ontología dualista y utilizan la narración como un instrumento esencial para hacer filosofía."57.

La persona razonable es aquella que es consciente de la complejidad de la realidad y, por ello, se ejercita en el ejercicio de un pensamiento complejo, no dogmático, consciente de su propia falibilidad, abierto a la crítica del otro, y que se deja cuestionar por las voces y las críticas de los otros, ante quienes está en una constante actitud de escucha. Si la comunidad educativa quiere ser realmente liberadora y transformadora ha de comprometerse con el cultivo de la razonabilidad. Ha de ser el espacio en donde sea posible una razón dialógica, en donde surja un pensamiento crítico capaz de cuestionar las pretensiones de verdad, universalidad y unicidad de los discursos monológicos. Ha de ser una comunidad en donde los participantes, mediante el diálogo, construyan interpretaciones de la realidad y las experimenten creando espacios en los que quepa la pluralidad y en donde sea posible, al mismo tiempo, la justicia.

La tarea filosófica consiste en posibilitar una manera de mirar y contemplar la realidad que nos permita una comprensión profunda de la misma (theoría) y nos descubra también todas las posibilidades de transformación que ella encierra. Sólo un pensamiento de este tipo será capaz de orientar una acción (praxis) liberadora de las cadenas que nos mantienen a los prisioneros actuales amarrados ante las sombras. La filosofía ha de tejer con el mayor número posible de filamentos la red que debemos utilizar para intentar comprender la realidad en su integridad, una realidad que es polimórfica y que no puede ser entendida si sólo se la mira desde una única perspectiva. La filosofía es la voz que continuamente nos despierta del sueño placentero que nos invade cuando creemos dogmáticamente que ya hemos llegado al final del camino, recordándonos que siempre cabe otra forma de pensar y que siempre podemos ensayar otras formas de relacionarnos, porque el que tenemos no es nunca el único mundo posible.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

# A. Trabajos de M. Lipman de carácter teórico<sup>58</sup>

LIPMAN, M., [con SHARP, A. y OSCANYAN, F.], *Growing Up with Philosophy*. Philadelphia, Temple University Press, 1978.

- —, "La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud", *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, 1985, nº 3, pp.7-12.
- —, (1987) "El papel de la filosofía en la educación del pensar", *Diálogo Filosófico*, 1987, nº 9, pp. 344-354.
- —, *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.
- —, "Pensamiento crítico o qué é?", Aprender a pensar, 1990, nº 1, pp.60-71.
- —, *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 [trad. al castellano por Virginia Ferrer, *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, De la Torre, 1997].

<sup>57</sup> ANN M. SHARP, "Women, Children and Philosophy", pp. 49 y s., en A. M. SHARP & R. REED (eds. 1992), pp. 42.51

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Las referencias de las publicaciones que componen su programa curricular quedan expuestas en notas en el apartado primero de este trabajo.

# Editorial Portada

Mundos partidos Mundos Creados

Mundos spirados Mundos exionados

Mundos alogados

STA No6 STA No5 STA No4

ros Anteriores con nosotros eres proponer ıra la revista? Código Ético EARMUNDOS



# MUNDOS DIALOGADOS con más amplitud.

Por primera vez, la revista publicara en un solo numero mas de una entrevista y también reproducirá entrevistas ya anteriormente publicadas en otros medios de comunicación y difusión de ideas.

- ENTREVISTA A MATTHEW LIPMAN.
  - Es pot educar la sensibilitat?
  - ENTREVISTA A MATTHEW LIPMAN Y A ANN SHARP colaboración de Diego Pineda de Bogotá - Colombia
- ENTREVISTA A IRENE DE PUIG
  - 🧇 ENTREVISTA A IRENE DE PUIG colaboración de Félix de Castro de Barcelona España
- ENTREVISTA A WALTER KOHNAN
  - Entrevista a Walter Kohan colaboración de Natalia Paez Buenos Aires Argentina
- ENTREVISTA A ANGÉLICA SÁTIRO
  - 🐵 Jugar a pensar con niños y niñas colaboración de Valeria Rossi de Italia de la revista Italiana "Scuola Materna"
  - Entrevista a Angélica Sátiro colaboración de Alejandra Flores García Estado de Coahuila México
  - Respuestas Cuestionaria Vania La Coruña.









Editorial Portada Mundos partidos Mundos

Creados Mundos spirados

Mundos

Mundos alogados

STA No6

STA No4

ros Anteriores

con nosotros eres proponer era la revista?

Código Ético EARMUNDOS





# Es pot educar la sensibilitat? Matthew Lipman (1)

Estic fascinat per l'exposició "Criatures Misterioses" que he vist aquesta tarda. I vull conectar la meva experiència d'aquesta exposició amb el tema que aquesta nit ens ocupa: Pot educarse la sensibilitat? Quan vaig sentir per primera vegada el títol d'aquesta taula rodona, el primer que em vaig preguntar va ser ; què és per a mi la sensibilitat? què significa aquesta paraula per a mi?

Era una paraula molt popular a l'Anglaterra del s. XVIII. Però, en l'anglès del segle XX és molt poc usada. Potser en lloc de "sensibility", s'utilitza més "sensitivity", que te un caire una mica diferent. I vaig pensar que m'agradaria començar dient que entenc la paraula "sensibility" com un eco de l'experiència vital, com una capacitat de reverberació del que a un li passa a la seva propia vida, incluint-hi les experiències estètiques.

Així doncs, el pregunta que ens fem és ¿què passa quan entrem en una exposició com jo he fet avui i sentim amb claredat que estem vibrant en consonància amb les obres d'art.

¿Es pot ensenyar aquesta resonància? ¿Pot tractar-se d'un producte de l'educació?

Si jo hagués de triar una metàfora coneguda per explicar aquesta mena de resonancia, posaria un ejemple referent a la caixa d'un violi. El violinista toca les cordes i el violí resona, retorna el so de les cordes; en aquest sentit podriem dir que el violí és d'alguna manera sensible als sons produits per l'arquet sobre les cordes.

Pot aquesta mena de sensibilitat ensenyar-se? Sé que hi ha constructors de violins com Stradivarius i que probablement ell va montar un taller per ensenyar a d'altre gent a construir-ne. Peró, em pregunto, ¿va poder mai ensenyar a algú a fer un violí tant bé com ell era capaç de fer-lo? No m'atreviria a dir que ho aconseguis mai. I de la mateixa manera, no estic segur que nosaltres, com a mestres, estiguem en millor situació per "ensenyar sensibilitat"; podem ensenyar-la com una artesania, com una habilitat pero no se si es possible educar-la com una de les grans arts, com eren grans obres d'art els violins que feia Stradivarius.

Però perquè parlem de la sensibilitat en relació a aquesta exposició?

Doncs perquè aquesta exposició tracta de "Criatures Misterioses"; tracta de misteri. I normalment el misteri es contraposa a la intel·ligibilitat.

Molta gent creu que el misteri és el pol oposat de la intel.ligibilitat. I d'aquesta idea se'n pot inferir una altra: que com més intel.ligibilitat, menys misteri; que en la mesura que ens tornem més racionals, més civilitzats escombrem el misteri fora del món, eliminem el misteri del món, com més racionals ens fem. Podria suposar-se que aquest és el cas. Però aquesta idea canvia quan un torna a la realitat, a l'experiencia

Si escolteu els últims quartets de Beethoven o les sonates postumes per a piano de Shubert , us adonareu que com més les escoltes més intel.ligibles et resulten però al mateix temps, com més comprensibles resulten més misterioses esdevenen. En comptes que la intel.ligibilitat desplaci el misteri, la intel.ligibilitat en l'experiencia estètica intensifica el misteri.

l això, per tant, és un tema sobre el que hem de pensar quan intentem categoritzar-nos a nosaltres mateixos com a individus o genèricament com a éssers humans perquè hi ha una part de nosaltres, un aspecte nostre, que correspons a la definició d'Aristòtil segons la qual l'home és un animal racional, però hi ha una altra part de nosaltres que correspon a les "Notes from the underground" de Dostoievsk quan es refereix a l'home com un misteri i fins i tot una com una criatura auto-destructiva. I això són dos pols, de la mateixa manera que deiem que el misteri i la intel·ligibilitat són dos pols l no estic segur fins a quin punt l'un destrueix l'altre o el reforça.

En alguna mesura l'home és una criatura racional i en una altra és una criatura misteriosa. I crec que els nens han de ser introduits al misteri del misteri dels éssers humans; es a dir, això és un altre misteri: què són els éssers humans, què podem ensenyar als nens que són els éssers humans.

Però l'art és un camí, aquesta exoposició que acabem de veure és un camí d'introduir els nens a la combinació de misteri i intel.ligibilitat .l això és així perquè els nens que experimenten l'exposició tenen després l'oportunitat de verbalitzar aquesta experiencia d'analitzar, criticar, interpretar, construir les propies impressions amb l'ajut de les interpretacions dels altres i això es el que intensifica la seva comprensió del significat d'aquesta experiència.No n'hi ha prou amb viure l'experiencia. Els nens volen saber què és allò que estan experimentant, què significa. I no volen que nosaltres els diguem el que significa perquè això no els és vàlid. Només vol dir el què significa per a nosaltres. I ells volen saber què pretenem nosaltres amb aquesta experiència. I això només poden saber-ho descubrint les relacions de las obras d'art amb ells i les relacions entre les obres d'art mateixes i tenint la possibilitat de discutir aquestes coses i construir noves idees amb l'ajud de les interpretacions dels altres.

I crec que aquesta és la raó per la qual aquesta mena d'experiències són tan satisfactories. I hi ha encara una altra raó per la qual crec que és tan satisfactori. En aquesta exposició hi ha una estructura. Hi ha un concepte estructural previament pensat subjacent a la mateixa exposició, de tal manera que cada element de l'exposició funciona dins del conjunt al igual que totes les parts d'una obra d'art s'articulen conjuntament i es reforcen mutuament. Cada espai en el que et mous, l'alternància de llum i foscor, tot allò que passa en els moviments que fas a l'interior de l'exposició coopera amb la resta i això aconsegueix una experiència molt particular.

Si recordeu l'experiència de passejar per un museu, com ara el Prado, recordareu com sovint l'espectador es depassat la diversitat de les experiències que va tenint, perquè generalment no hi ha un tema definit en un museu; hi és quan hi ha una exposició especial pero no en el museu com a tal i per tant la visita a un museu pot resultar una experiència molt eclèctica. En canvi, aquí hi ha una experiència conceptual, una experiència filosòfica combinada amb una experiència visual. I per això resulta una experiència tant potent.

Voldria també, per acabar, respondre al Professor Terricabras i seguir amb la seva idea referida a Wittgenstein. En un cert punt dels seus treballs d'estètica Wittgenstein descriu el fet d'entrar en una habitació i tenir la sensació que alguna cosa no està bé. Intentes saber, diu, què és allò que no està bé. I de cop veus que hi ha un quadre tort. Això es el que no està bé. Això és una experiència estètica mínima.

Una experiència estètica sofisticada és probablement una barreja complexa de petites experiències com ara aquesta, "petites percepcions" com diu Leibnitz, petites percepcions de correció, totes conspirant alhora per tal de transformar-se en un misteri intel·ligible.

I podem començar l'educació estètica de nens molt petits amb experiències estètiques mínimes com ara aquestes. De tal manera que quan un nen miri no només una obra d'art sino el seu propi entorn, el nen pugui dir "alguna cosa no està bé en aquest entorn", "falta alguna cosa" "alguna cosa ha desapescut" i pugui investigar què està malament i donar raons per entendre aquest canvi.

<sup>(1)</sup> Discus del Dr Lipman a la taula rodona sobre Estètica i Filosofia per nens, amb el Dr. Josep Maria Terricabras i la Dra. Anna M. Sharp, en el marc de l'Exposició "Criatures Misterioses", organitzada a Barcelona per Eulàlia Bosch.



# ENTREVISTA A MATTHEW LIPMAN Y A ANN SHARP Diego Pineda

# Centro de Filosofia para Niños de Colombia

Publicado anteriormente en la Revista Internacional Magisterio, Nº 21 Junio-Julio 2006

Diego Pineda. Ustedes dos han sido los principales inventores de algo que hasta hace pocos años se consideraba absurdo o imposible: acercar a los niños a la filosofía y a la filosofía a los niños. ¿Por qué es eso posible? ¿Qué pueden tener en común los niños y la filosofía?

El asombro. La filosofía comienza en el asombro, y los niños en sus primeros años son siempre curiosos y se preguntan por el significado de los conceptos; se preguntan cómo funcionan las cosas, por qué estamos aquí en este mundo, de dónde venimos, hacia dónde vamos, etc. La filosofía apunta hacia la comprensión y también los niños desean comprender: comprenderse a

sí mismos, comprender el mundo en el que viven; y, sobre todo, intentan encontrar sentido en medio de lo que W. James llamó "esta confusión de moda y e n a u g e " .

D.P. ¿Qué pueden aprender los niños de la filosofía?

A través de la filosofía los niños pueden aprender cómo pensar y razonar mejor. También pueden aprender a formar conceptos y a dialogar de forma cuidadosa con los otros acerca de los significados de las cosas que los dejan perplejos y que ellos creen que son importantes.

D.P. ¿Qué puede aprender la filosofía de los niños?

A través de los niños la filosofía puede reaprender la importancia de las cuestiones metafísicas por medio de las cuales tratamos de comprendemos a nosotros mismos y comprender el mundo. Muchas de las preguntas de los niños más pequeños tienen que ver con cuestiones metafísicas. Ellos se preguntan por el significado de términos como el yo, la mente, el amor o la muerte. También desean saber en qué consiste hacer una buena elección moral, o qué es comprender, o qué es conocer algo, o cómo es que uno llega a entender las cosas que le suceden a uno mismo o que suceden en el mundo. Además, y puesto que su proceso de socialización apenas está comenzando, los puntos de vista filosóficos de los niños tienden a ser frescos, originales y l l e n o s d e p o s i b i l i d a d e s .



D.P Ann, ¿cómo empezó a trabajar en FpN junto con Matt?

Yo había escuchado a Matthew Lipman en la Universidad de Massachussets, en Amherst, cuando estaba terminando mi doctorado en Filosofía de la Educación. Después, cuando fui contratada por la Universidad Estatal de Montclair, asistí a una conferencia que él estaba organizando en la Alta Escuela de Filosofía y fue allí que descubrí el manuscrito de El descubrimiento de Harry. Lo llevé a mi casa y me lo leí de corrido después de la comida. Quedé tan fascinada con el texto que cuando lo terminé llamé inmediatamente al Dr. Lipman (ni siquiera era consciente de que ya era casi la medianoche). Hablamos cerca de dos horas y decidimos encontramos al día siguiente para seguir avanzando en nuestra discusión. No fue mucho después que decidimos iniciar el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), con él como director y yo como directora asociada. Nuestra primera tarea en cooperación fue la de elaborar un manual de acompañamiento para El descubrimiento de Harry que pudiera servir de ayuda a los profesores que trataban de implementar el programa en el salón de clase.

D.P. ¿Quiénes fueron sus principales maestros y las personas que más influyeron en su formación?

Esa es una pregunta difícil de responder. Siempre he estado interesada en la historia entera de la filosofía occidental. Ahora bien, si me presiona para que le responda, seguramente hablaría de San Agustín, Nietzsche y John Dewey.

D.P. ¿Es FpN una escuela o una doctrina filosófica?

Creo que para responder a esa pregunta primero tendría que explicarme lo que entiende por "escuela" y por "doctrina". Para no enredarme mucho en esta discusión vaya decir el modo como entiendo FpN:

FpN es un intento de reconstruir la historia de la filosofía bajo la forma de narraciones, planes de discusión, ejercicios y actividades que deberían ayudar a los niños y jóvenes a comprender la dimensión filosófica de su propia experiencia y a pensar por sí mismos sobre los problemas filosóficos. No se trata ciertamente de enseñarles qué es lo que deben pensar. Ahora bien, este ejercicio de pensar por sí mismos tiene algunas reglas; por ejemplo: puesto que la filosofía es algo que se hace en comunidad, esto se debería hacer en una comunidad de indagación en donde se ponen en práctica procedimientos democráticos y en donde se vive la vida de la comunidad como una forma de vida propia, donde se interioriza la vida de la comunidad y ésta se constituye en una forma de enfrentarse al mundo. La comunidad, entonces, se compromete con ciertas cosas como las siguientes: dejarse llevar por el proceso de



investigación hasta donde éste la conduzca; reconocer las condiciones de igualdad de todos los participantes; tomar en cuenta todos los puntos de vista; escucharse mutuamente; esperar el turno que corresponde para hablar y aprender a poner el propio ego en perspectiva.

La indagación es una empresa colaborativa en la cual cada niño o joven tiene la esperanza de que podrá dar razones, ofrecer evidencias y contraejemplos, examinar los supuestos de lo que se dice o hace, ser crítico ante las analogías fallidas y las inferencias inválidas que se utilicen en una discusión, etc.; a medida que va practicando e interiorizando esas prácticas, podrá llegar eventualmente a darse cuenta de que él mismo se identifica con el trabajo que se hace en el grupo. Hay de esta forma un compromiso con dos principios básicos -el del falibilismo y el de la razonabilidad- implicados en los procedimientos de la comunidad de indagación.

Si vuelvo ahora a su pregunta inicial supongo que lo que quería saber era si FpN, por la propia forma de su práctica, es en algún sentido una "escuela" por el modo que tiene de hacer filosofía. En algún modo sí pues nuestro punto de vista siempre ha sido el de que hacer filosofía con los niños y jóvenes es algo que no debería ser separado de la transformación de los tradicionales salones de clase en comunidades de indagación. En este sentido, también se podría decir que FpN es un intento por transformar la educación.

D.P. ¿Cómo ha sido su relación con los filósofos norteamericanos, tanto con los "clásicos" (Peirce, James, Dewey) como con los filósofos actuales?

Yo estuve muy influida por Charles Peirce y John Dewey cuando estudiaba filosofía en la universidad, y también más tarde cuando empecé a interesarme y a comprometerme con FpN. Una vez el Dr. Lipman y yo desarrollamos un programa de maestría en FpN, yo misma di cursos enfocados a la comprensión de estos dos pensadores. Con relación a los filósofos norteamericanos contemporáneos, yo he sido muy influida por los escritos filosóficos de Elliot Deutsch, Martha Nussbaum y Kwame Appiah.

D.P. FpN despierta un interés cada vez mayor entre los educadores. ¿Cuáles son los principales aportes que ha hecho FpN a la educación de hoy?

Yo diría que las principales contribuciones que ofrece FpN a la educación de hoy se podrían expresar en los siguientes puntos:

 Transformar los salones de clase en comunidades de indagación, donde los niños y jóvenes aprenden cómo dialogar e investigar de una forma colaborativa y c o o p e r a t i v a .



- 2. En comunidades de este tipo los niños y jóvenes también llegan a perfeccionar su pensamiento, así como sus habilidades de razonamiento, sus habilidades para la formación de conceptos y sus habilidades para el diálogo.
- 3. Allí también los niños y jóvenes aprenden a identificar sus emociones, a analizar las creencias que están en la base de dichas emociones y a tratar de encontrar justificaciones propias para éstas.
- 4. A través de FpN, los niños y jóvenes aprenden a involucrarse en el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.
- 5. A través de la investigación filosófica los niños y jóvenes llegan a hacerse conscientes de qué es lo que ellos valoran y por qué valoran esas cosas.
- 6. En el marco de la comunidad de indagación filosófica los niños y jóvenes aprenden los procedimientos de la democracia concebida como forma de vida.
- 7. Allí también aprenden cómo pensar de forma imaginativa, a descubrir nuevas relaciones, nuevos valores y nuevas formas de percibir el mundo.
- 8. Además aprenden cómo reconocer la dimensión filosófica de las otras d i s c i p l i n a s q u e e s t u d i a n .
- 9. A través de este tipo de trabajo los niños y jóvenes llegan a desarrollar disposiciones que los motivarán hacia el ejercicio de la indagación.
- 10. Por medio de este ejercicio los niños practican la tolerancia, la búsqueda de supuestos, la investigación de puntos de vista alternativos y aprenden cómo trabajar con sus pares en la comprensión de los conceptos subyacentes que forman parte de su experiencia cotidiana.
- 11. También FpN busca que los niños y jóvenes desarrollen virtudes intelectuales como éstas: (a) el reconocimiento de su propia falibilidad; (b) el coraje intelectual que se requiere para cuestionar las cosas y perseverar en la indagación; (c) la capacidad para tomar en cuenta visiones de mundo alternativas; y (d) el reconocimiento de que el razonamiento y la construcción de sentido para nuestro mundo requiere de diálogo, comprensión y cuidado de lo s
- D.P. Algunos profesores se asustan un poco cuando se acercan a FpN por el inmenso énfasis que se pone en el programa en el desarrollo de habilidades lógicas. ¿Por qué es tan importante la lógica en FpN?
- Sí, yo sé que hay profesores que se asustan ante el componente lógico de FpN. Pero eso usualmente ocurre porque quienes los preparan en estos temas no han hecho un trabajo adecuado. Si lo hicieran, encontrarían la lógica



interesante y hasta les gustaría jugar con ella.

La lógica es una dimensión de la experiencia humana que nos capacita para construir sentido para nosotros mismos y para los otros. Nos ayuda a reconocer cuándo alguien está haciendo inferencias erradas o dando razones que son inadecuadas. Nos ayuda también a ser conscientes de los criterios en que nos apoyamos cuando hacemos juicios y de que esos criterios deben ser sólidos y relevantes. En último término, la lógica es un modo de comprender el sentido de lo que decimos, tanto nosotros como las personas que están a nuestro alrededor, y de determinar si eso tiene o no sentido. A muy pocas personas les gustaría descubrir que lo que dicen no tiene sentido. De este modo, la lógica es una herramienta protectora de nosotros mismos y de los otros.

D.P. FpN hace una propuesta de educación moral que es mucho más ambiciosa y compleja que la de la "clarificación de valores" o el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg. Ustedes insisten 'en la necesidad de que los niños conformen una comunidad de investigación ética en el aula de clase en donde puedan explorar las situaciones morales en que viven y evaluadas críticamente. ¿Cuál es el aporte más novedoso de FpN en el campo de la e d u c a c i ó n m o r a l ?

FpN pretende ayudar a los niños y jóvenes a hacer mejores juicios morales. Pero esto de hacer mejores juicios es, por supuesto, un arte; y, por ello es algo que sólo se adquiere con la práctica. Para eso es preciso entonces, que los niños y jóvenes aprendan a trabajar con diversos tipos de relaciones (por ejemplo, relaciones entre medios y fines, relaciones entre partes y todos) de una forma que sea plena de sentido. Deben, además, aprender a ser cuidadosos con las otras personas y con el mundo que los rodea: el mundo de los animales y las plantas, de los ríos y las montañas, de los océanos y las estrellas. Las personas somos parte de la naturaleza, y en esta medida necesitamos comprender la morada en que habitamos con un sentido de intimidad. Las artes, por otra parte, nos ayudan a desarrollar un sentido de armonía, de balance, de expresión, de dignidad que nos resulta muy útil a la hora de hacer buenos juicios sobre el mundo en que vivimos.

O.P. Desde que conocí FpN quedé profundamente impresionado por Susy, y por el modo como allí se invita a los lectores a expresar ideas filosóficas por medio de la poesía. ¿Por qué es tan importante este vínculo entre filosofía y p o e s í a e n F p N ?

El vínculo entre hacer filosofía y la apreciación y creación poética es muy estrecho. Lo que filosofía y poesía tienen en común es el intento de expresar en palabras una comprensión de nuestra experiencia. Y no precisamente



cualquier tipo de palabras, sino aquellas que tienen el poder para iluminar a otros y para generar una nueva comprensión de diversos aspectos de nuestra v i d a e n c o m u n i d a d .

Una de las cosas que no pueden pasar desapercibidas para el lector de la obra filosófica y pedagógica de John Dewey es el muy estrecho vínculo que existe en ella entre las ideas de educación y democracia. Para él, en la educación está el secreto de la auténtica democracia. También FpN hace una opción radical por la democracia como forma de vida. ¿Tendría sentido hacer FpN en sociedades y culturas que no son democráticas?

Sí, Dewey enfatizó el vínculo existente entre la buena educación y la democracia sólida. FpN, a través de su insistencia en transformar los salones de clase en comunidades de indagación, pretende iniciar a los niños y jóvenes en los procedimientos democráticos, desarrollar disposiciones democráticas y practicar la investigación democrática como una forma de vida.

¿Tendría sentido tratar de introducir esta transformación en sociedades autoritarias? ¿Por qué? Al interior de ese tipo de sociedades existe a menudo un núcleo de personas que están sedientas de libertad y conocimiento, de comunicación y autoexpresión. Es por esta razón que FpN a menudo prospera en aquellas sociedades que fallan un poco a la hora de enraizar su educación de ntro de procedimientos democráticos.

D.P. Ustedes insisten mucho en la idea de la comunidad de indagación, y en la necesidad de transformar las aulas de clase en comunidades de indagación. Algunos podrían decir que eso es demasiado utópico o quimérico. ¿Qué r e s p o n d e r í a n u s t e d e s a e s o ?

Supongo que algunas personas pueden pensar que esta transformación de los salones de clase tradicionales en comunidades de indagación es algo utópico o fantástico... Pero, entonces, todo lo que puedo hacer es decide a esa persona: "Venga, visite una clase en Quebec, o en Argentina, o en España, o en Islandia. Podrá ver por sí mismo que eso es posible y se dará cuenta lo rápido que los niños y jóvenes asumen un cambio que es intrínsecamente placentero y que perfecciona las habilidades necesarias para participar en una indagación comunitaria".

D.P. En el último tiempo ustedes han insistido cada vez más en la importancia de desarrollar un pensamiento cuidadoso. ¿Qué es este pensamiento cuidadoso y qué relación tiene con la educación de las emociones?

El pensamiento cuidadoso es una fusión entre e! pensamiento cognitivo ye! emocional, que se expresa a sí mismo a través de actividades como la



apreciación, la estima, el respeto, el cuidado, la empatía, la compasión y la valoración. Es aquella clase de pensamiento que cultiva en los niños y jóvenes una conciencia relacional, la habilidad para fijarse en las relaciones entre las personas y las cosas, y entre las personas unas con otras. Se funda en la interdependencia entre personas y en la necesidad que tenemos de cada uno de los otros para crecer en comprensión y autonomía. Hace capaces a los niños y jóvenes para entrar en el mundo de los otros, y para comprenderlo y empatizar con él; y, en este sentido, permite que lleguemos a conocernos m e j o r a n o s o t r o s m i s m o s .

El pensamiento cuidadoso está relacionado con la educación de las emociones en tres sentidos: en cuanto ésta implica el cuidado de nosotros mismos y de los otros; en cuanto los niños y jóvenes aprenden cómo identificar sus emociones descubriendo las creencias implícitas que subyacen éstas, y, analizando cuidadosamente con otros esas creencias, ellas se hacen más sólidas; y, finalmente, en cuanto el pensamiento cuidadoso nos hace capaces de darnos a nosotros mismos y a los demás aquellas razones por las cuales estamos s i n t i e n d o l o q u e s e n t i m o s .

D.P. FpN ya no es sólo una ilusión. Hoy está difundido por los cinco continentes y por las culturas más diversas. ¿Dónde ha sido mejor recibido FpN? ¿En qué países se ha difundido mejor? ¿En qué países ha encontrado m á s d i f i c u l t a d e s ?

FpN ha sido bien recibido en más de 50 países. Los países en donde ha tenido mayor éxito son México, España, Bulgaria, Canadá, Brasil y Argentina. ¿Por qué? Porque una gran cantidad de personas, casi todos ellos filósofos de esos países, se han preparado para ser formadores de educadores y han retornado luego y se han comprometido a desarrollar FpN en sus países.

Hemos tenido dificultades en llevar FpN a países que creen tener una educación extremadamente progresista. Porque en éstos se cree que no se necesita de la filosofía y que allí todas las cosas se están haciendo bien en lo que se refiere a la pedagogía. Me refiero a los Estados Unidos, Australia y e! C a n a d á d e h a b l a i n g l e s a .

D.P. Con frecuencia, una idea filosófica o pedagógica tiende a desvirtuarse a medida que se difunde y se hace más popular. ¿Creen ustedes que ha ocurrido e s o c o n F p N ?

No creo que FpN haya perdido el norte como resultado de su difusión por diversas partes del mundo. Lo que ocurre es que ha empezado a tomar formas y modos de expresión diferentes. Acabo de volver de España en donde el grupo que trabaja en FpN en Barcelona, el IREF, ha desarrolla un interesante



programa que hace filosofía a través de! cine, así como nuevos programas para la primera infancia y la escuela elemental que se orientan al desarrollo de destrezas perceptivas y que trabajan en conexión con el mundo de las artes. Desarrollos como éstos sólo pueden realzar aún más la perspectiva de FpN.

Por otra parte, también he visto el intento que se ha hecho en algunas partes de Europa por desconectar el ejercicio de hacer filosofía de la formación de una comunidad de indagación en el salón de clase. Desde mi perspectiva, ésta es una práctica que no funciona. Aunque los niños y jóvenes puedan estar desarrollando una práctica en e! pensamiento y las habilidades de razonamiento, no tienen la oportunidad de participar en una investigación colaborativa, ni de practicar las disposiciones democráticas o e cultivar su propio pensamiento creativo y cuidadoso. Se enfocan exclusivamente sobre el pensamiento crítico, ya éste lo toman como una herramienta de argumentación, concebida en un sentido competitivo más que cooperativo; además, se siguen rígidas reglas impuestas por el profesor, en vez de que alumnos y maestros se comprometan en la práctica de crear las reglas por sí mismos y como un resultado de propia investigación su filosófica.

O.P. ¿En qué cosas ha cambiado la visión que ustedes tenían de FpN cuando estaba comenzando a desarrollarse respecto de la visión que tienen hoy? ¿Hay cosas que aún no han logrado y otras que han logrado aunque no lo esperaran?

Yo veo ahora a FpN un intento global, muy amplio, de propiciar una transformación de fondo en la educación, más que la simple adición de una disciplina en el currículo. Por supuesto, no podemos decir aún que hayamos tenido éxito en propiciar esta transformación educativa a lo largo de todo el mundo, pero creo que cada año vamos dando un paso más y podemos estar cada vez más cerca. En este sentido, me he visto bastante sorprendida por el modo como FpN ha sido acogido en ciertos países que vivieron por muchos años la experiencia del totalitarismo; me refiero a países como Rusia, Ucrania, Letonia, Lituania, Bulgaria, y recientemente China.

D.P. ¿Cómo ven ustedes el futuro de FpN en el mundo actual? ¿Qué creen que pueda aportar en países como los de Latinoamérica, marcados por la pobreza y e l s u b d e s a r r o l l o ?

Yo esperaría que de aquí a cincuenta años la filosofía llegara a ser una parte fundamental del currículo de la escuela elemental en muchos países del mundo. También esperaría que los salones de clase tradicionales hayan sido transformados en comunidades de indagación en donde los niños y jóvenes estén activamente comprometidos en tomar la responsabilidad de su propia educación y en el crecimiento de su habilidad para pensar de forma crítica,



creativa y cuidadosa. Creo, además, que esta transformación podría tener como resultado una reducción de ciertos males que aquejan al mundo actual, como por ejemplo el sexismo y el racismo.

Yo creo que una perspectiva como la de FpN puede hacer aportes importantes en los países subdesarrollados en la medida en que su influjo se extienda por distintas partes. Me interesa, sin embargo, ver la pregunta en su sentido inverso, es decir, ¿qué puede enseñamos para la práctica filosófica con los niños y jóvenes la experiencia de países como los latinoamericanos?

Aunque estos países casi siempre se definen por la pobreza y el subdesarrollo, creo que los niños y jóvenes de estas naciones pueden enseñamos muchas cosas: lo que es tener hambre de libertad; lo que es vivir una vida en comunidad con un sentido de solidaridad y respeto por los otros; lo que es compartir una forma pedagógica de vida que está llena de emoción, razón y cuidado en orden a permitir el crecimiento de cada uno; lo que debe ser el respeto por el derecho de los niños a indagar sobre los asuntos que les interesan; y, sobre todo, el valor que tienen tanto el diálogo sobre asuntos que nos importan como el intento por reflexionar juntos sobre cómo vivir nuestras vidas de acuerdo con nuestros propios valores.







MUND \$

Mundos Creados

Mundos spirados

Mundos exionados

Mundos alogados

STA No6 STA No5

STA No4 ros Anteriores

con nosotros

eres proponer ıra la revista?

Código Ético EARMUNDOS







## **ENTREVISTA A** IRENE DE PUIG





#### ENTREVISTA A IRENE DE PUIG

Por Félix de Castro (formador del proyecto Noria y de Filosofía 3/18)

Irene de Puig es escritora, filósofa, filóloga y educadora. Trabaja desde los años ochenta en la formación del profesorado en Cataluña (España), divulgando el proyecto "Philosophy for children" (en catalán Filosofia 3/18) e investigando y creando nuevas propuestas para introducir la educación reflexiva en las aulas de infantil, primaria y secundaria. Es directora del GrupIREF (innovación e investigación para la enseñanza de la filosofía) Actualmente acaba de publicar un libro dentro del Proyecto NORIA para introducir la reflexión dialogada en la escuela a través de juegos.

Felix de Castro: parece que en educación estamos siempre en momentos de cambios, arropados por nuevas perspectivas teóricas provenientes de la psicología y la pedagogía. Actualmente, cuál cree usted que es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta la escuela.

Irene de Puig: Lo primero que me gustaría decir es que hoy en día es más evidente que nunca que la educación es un proceso que no se acaba nunca, tenemos que aprender cosas nuevas siempre. Por eso la escuela lo que debería hacer es sentar las bases para que esta educación continua, o formación permanente, puede llevarse a cabo. Es decir, debe crear hábitos y actitudes que desarrollen y desvelen las ganes de aprender. Lo que estamos viendo actualmente es que muchos adolescentes acaban su formación obligatoria deseando no estudiar más. Eso es un fracaso de la escuela. Se debería desvelar en ellos la curiosidad, las ganas de saber más, de encontrar los intereses personales en relación al conocimiento. Y para ello son fundamentales las herramientas básicas: aprender a leer y a escribir, con todo lo que ello supone. Por ejemplo, si la clase de literatura aburre tanto que desanima a los niños a seguir leyendo, se está haciendo lo contrario de lo que se debería hacer. En resumen, se debe romper con la dicotomía entre formación y educación. La formación ha de ser permanente. La educación, la escuela, ha de sentar las bases para que aprender sea un placer siempre renovado.

Félix de Castro: Como filósofa y como directora de GrupIREF, dónde investiga formas de innovar en la enseñanza de la filosofía, cuál es el papel que cree que tiene esta disciplina en la educación.

Irene de Puig. La filosofía es a madre de todo, del conocimiento. Es literalmente amor al conocimiento. Hacer filosofía (que no estudiar filosofía) con los niños en la escuela puede ser un elemento que ayude a mantener este espíritu de aprendizaje. El niño se pone en la actitud ingenua del filósofo, que es la contraria a la actitud que hay detrás de la frase "esto ya lo sé". La filosofía puede crear espíritu de investigación desde la constatación de que no sabemos y queremos saber. Tenemos muestras en la historia



de esta visión de la filosofía, desde Aristóteles a Dewey. Volver a preguntar-se "qué es bueno" es más interesante que afirmar "esto no vale nada". Supone un estar abierto al pensamiento y huir de la mera constatación de que algo me gusta o no me gusta. Si voy más allá del gusto puedo preguntarme si aquello que tengo delante me aporta alguna cosa o no. Incluso muchas cosas que no me gustan me pueden servir de mucho, porque a veces las cosas importantes requieren un esfuerzo. Por ejemplo, leer un clásico quizás me cueste, pero si lo consigo es posible que me aporte cosas, mientras que una novela ligera que no cuesta leerla, seguramente aporte menos. La filosofía puede ayudar a crear esta actitud vital de investigación de nuestro pensamiento.

Félix de Castro: Seria interesante saber cómo esas ideas se articulan en la práctica en la escuela, por ejemplo a a través del grupo que dirije, GrupIREF.

Irene de Puig: Evidentemente pretendemos que eso que he explicado sea una realidad, aunque somos conscientes que el aula es un grano de arena comparado con el sistema educativo. Además también sabemos que vamos un poco en contra de algunas costumbres y prácticas educativas, como por ejemplo la idea de que la educación es formación. De hecho, proponemos unas clases de filosofía en las los protagonistas sean los alumnos, no un temario repleto de contenidos que deben "estudiar". Lo que queremos no es informarles sino desvelarles el gusto por la investigación colectiva.

Félix de Castro: Eso que usted dice suena muy interesante pero muy difícil, Cómo se puede articular en les escuelas.

Irene de Puig: Se puede hacer de muchas maneras. Nosotros, para darle cuerpo lo hemos sistematizado en un currículum ordenado que garantice un seguimiento. Lo hemos hecho hasta ahora a partir de los materiales creados por Mathew Lipman, el filósofo que creó el movimiento internacional conocido como *Philosophy for children*. Pero también nos hemos abierto a nuevos caminos como el mismo Lipman siempre ha propuesto, ya que creemos que la autonomía es buena no sólo para los alumnos, también para nosotros. Un ejemplo es el proyecto Noria que es un currículum nuevo que utiliza diferentes fuentes para introducir la reflexión en las aulas: cuentos, leyendas, mitos, juegos, etc.

Félix de Castro: algunos de los libros de ese proyecto son de Angélica Sátiro y otros son suyos. Por ejemplo el libro de *Juegos para pensar*. En que consiste la propuesta.

Irene de Puig: partiendo de la idea de que la filosofía no está reñida con la acción y la reflexión sobre la acción es una buena compañera en los primeros años de la escolaridad, el libro propone multitud de juegos o actividades lúdicas y la reflexión



sobre qué han aprendido a partir del juego a partir de un diálogo. Es una forma de reforzar la reflexión individual y la colectiva. Representa dar un salto de la narración, que es el eje en los otros libros del proyecto, a la incorporación de actividades propias de los niños, como jugar en el patio, moverse, interactuar físicamente, etc. para ayudar a ver en ellas posibilidades de reflexión sobre conflictos, sentimientos, emociones, actitudes, etc.

Félix de castro: Por último, me gustaría preguntarle por un aspecto en el que muchos sistemas educativos están preocupados actualmente como es el de la educación para la ciudadanía. ¿Puede también la filosofía aportar algo al respecto?

Irene de Puig: Es precisamente porque queremos tener mejores ciudadanos por lo que trabajamos en estos proyectos. El mismo Consejo de Europa aprobó que Philosophy for children es una buena herramienta para la educación democrática, porque se basa en el diálogo, que fomenta la solución de problemas de forma no violenta. Como todo proyecto educativo, es un proyecto político, en el sentido que pretende formar un tipo de ciudadano. Nosotros defendemos proyectos que ayuden a que nuestros alumnos sean ciudadanos autónomos, responsables, críticos, con el hábito de escuchar a los demás, de construir conjuntamente, de trabajar en grupo. Esto para mí es un sistema democrático en estado puro. En este sentido, lo que hacemos es un programa de ciudadanía, aunque no es un programa concreto que dure un año escolar, como el que se implanta ahora en España. Una disciplina así puede ser importante para dar información sobre conceptos básicos como bienestar social, estado, nación, ciudadano, etc. Pero no es suficiente. Se deben poner las bases para que todo eso se entienda y se piense. Por ejemplo, en el proyecto Noria ofrece una buena excusa para reflexionar sobre la relación entre ética y creatividad, para ayudar a los niños a ir más allá de los hechos, de lo dado, para encontrar formas de mejorar la realidad. Eso es para mí educación para la ciudadanía en un sentido amplio.



**Editorial** Portada Mundos partidos Mundos

Creados Mundos spirados

Mundos exionados

Mundos alogados

STA No6 STA No5

STA No4 ros Anteriores

con nosotros

eres proponer ıra la revista?

Código Ético EARMUNDOS





## **ENTREVISTA A** WALTER KOHAN





#### **Entrevista a Walter Kohan**

realizada por Natalia Paez del Suplemento Cultural Ñ del diario *Clarín*, Buenos Aires, julio de 2006 (la entrevista sólo fue publicada parcialmente)

-¿Cuál es el fin último de la filosofía con niños? ¿Producir textos filosóficos?

Tal vez sea un poco más amplio. El fin último de hacer filosofía con niños tiene que ver con el fin último de la filosofía, y eso es bastante difícil de precisar. Digamos que la filosofía con niños es una apuesta al pensamiento, a darle una cierta importancia a determinada manera de ejercer el pensar y ocuparse del pensar. En el caso de hacerlo con niños y con una finalidad pedagógica, la cuestión nos lleva a otra no menos difícil que es la del fin último de la educación: ¿para qué educamos? Como ves la cosa se ha vuelto bastante más compleja. Hay un discurso fácil y tranquilizador que daría como respuestas para estas preguntas: "para formar ciudadanos críticos", "para consolidar la democracia", "para propiciar la creatividad", y cosas por el estilo. Es lo que se dice hoy más comúnmente y en parte por eso me resisto a dar esas respuestas fáciles porque pueden impedirnos de notar que las cosas son un poco más complejas.

¿Sería entonces para producir nuevos cuestionamientos o posturas a los "interrogantes adultos"?

Tal vez. La filosofía tiene una relación muy estrecha con la pregunta y los cuestionamientos. Tampoco es, como se dice habitualmente, que sólo la filosofía cuestiona o que la filosofía solamente cuestiona y que en filosofía las respuestas no son importantes. Por cierto que las respuestas cuentan y mucho. Basta ver lo que hacen y escriben los filósofos (e incluso los niños!) para notar cómo son importantes las respuestas en filosofía. Pero no es menos cierto que la filosofía se destaca por un tipo específico de preguntas que no se encuentran fácilmente en otro campo y que llevan a la necesidad de encontrar, a partir de ellas, nuevos puntos de partida en el pensamiento. En verdad, creo que la filosofía consiste más bien en un preguntar-se de determinada manera, en un dejarse interrogar de cierta forma, de modo que nuestra propia relación con los temas cuestionados ya no pueda ser más la misma. Creo que lo que he afirmado hasta ahora no depende mucho de la edad y me lleva a proponerte una distinción entre dos maneras básicas de pensar la infancia: desde dentro o fuera de la cronología. La primera es la más acostumbrada y entonces alguien está en la infancia cuando tiene determinada edad; la segunda no se refiere a un tiempo cronológico sino a una relación con la experiencia. Creo que en este segundo aspecto la filosofía es propia de sujetos infantiles, no en el sentido de la cantidad de años que se tiene sino de una relación con el pensamiento que dista bastante de la considerada adulta o madura socialmente.



¿La filosofía sirve para descubrir a través de sus cuestionamientos otras miradas posibles sobre ciertos temas universales?

Yo no creo que existan esos "temas universales". O en todo caso si existen, la filosofía no se ocupa de esos temas universales sino de problemas que son siempre contingentes, históricos, mortales. Tal vez la distinción entre tema y problema ayuda a pensar tu pregunta. Lo que distingue a la filosofía no es tanto sus temas, que comparte con muchos otros saberes, sino su modo de problematizar esos temas e intentar responder esas problematizaciones. Y aunque pueda defenderse la idea de que ciertos temas son "universales" (algo que tampoco me convence demasiado pero dejemos a un lado por el momento), creo que no se entiende una parte importante si no se percibe que los problemas que se trazan sobre esos temas están ligados a sus contextos de emergencia. Para decirlo de manera simple y a través de un ejemplo: podemos pensar en un tema común como la amistad: el modo en el que los griegos problematizaron la amistad está muy distante del modo en que actualmente es problematizada; y aun hoy — o aun entre los griegos — conviven muchos modos diferentes y filosóficos de problematizar la amistad.

¿La filosofía ayuda a los niños a construir respuestas sobre sus interrogantes existenciales? En tal caso, ¿no estamos ante una disciplina cercana al apoyo pedagógico o psicológico-afectivo? es decir, ¿por qué hablamos de filosofía?

Tal como la concibo, la filosofía está fuertemente ligada a los problemas existenciales. Es tan existencial que la filosofía como experiencia es una posibilidad de, a través del pensamiento, pensarnos de otras maneras y, por así decirlo, ser de otras maneras. También con los niños, pero no sólo. No veo sentido en practicar una filosofía que no tenga que ver con los problemas de la existencia, con la posibilidad de poner en problema lo que somos para ser de otro modo, para vivir otro estilo de vida. Con los niños es mucho más fácil y evidente porque ellos no suelen haber tenido demasiado tiempo de socialización como para separar la vida del pensamiento tan claramente como nos pasa a los adultos. En este sentido, la filosofía puede ayudar en varios frentes: para problematizar una dimensión de la existencia que parecía normal, natural u obvia; para dejar de ver como problema lo que parecía la cosa más importante del mundo y puede ser meramente anecdótico; para pensar modos de responder los problemas que consideramos relevantes... Por eso, la filosofía puede tener efectos terapéuticos como toda forma de pensamiento, como también los tienen la historia, la matemática, la música y tantas otras cosas. ¿O a quién no hizo más feliz de lo que era resolver el teorema de Pitágoras por primera vez? (risas) Pero percibir el efecto terapéutico del pensar filosófico es muy diferente de hacer de la filosofía un dispositivo clínico. Hablamos de filosofía porque lo que hacemos es filosofía, con todas las dificultades que ya vislumbramos que tiene saber qué quiere decir eso. Pero tal vez no es menos fácil saber qué es hacer biología o literatura y no parece tan raro que esas cosas se hagan con niños en las escuelas. Una pregunta interesante que podríamos hacernos es ¿por qué nos



resulta tan natural y evidente que los niños tengan disciplinas como matemática y castellano y nos resulta tan extraño que tengan filosofía?

-¿Se trabaja sobre textos? ¿qué tipo de textos?

Sí, se trabaja con textos. Pero la pregunta exige varias aclaraciones. Por un lado, en el caso de los textos de filosofía, trabajamos con textos clásicos, antiguos y contemporáneos. Imagino la cara de algún lector: ¿este sujeto pretende decir que enseñan la Crítica de la razón pura de Kant a un niño de 6 años? Claro que no, pero una pregunta como esa está cargada de supuestos que distan mucho de lo que nos interesa hacer; son supuestos como, por ejemplo, que la filosofía es algo que se enseña, que los niños tienen que aprender lo que dicen los filósofos; que se trata de explicar un sistema o un pensamiento para que alguien después pueda reproducirlo cuando es interrogado sobre él, etc. Ah, pero entonces, dirá el mismo lector, profesor consagrado de filosofía de Universidad, eso no es filosofía! Yo no estaría tan seguro. Una vez más, depende de lo que entendemos por filosofía. Preguntemos por ejemplo a Sócrates que se parece más a lo que él hacía, si lo que hace ese profesor universitario cuando da clase o lo que hacen los niños en una escuela. ¿Qué te parece que respondería? Claro, si le preguntamos a Hegel tal vez la respuesta sería diferente. La cuestión es que en verdad lo que hay son filosofías y no filosofía en singular y lo que los niños pueden hacer es una filosofía entre tantas otras. Iqual que un profesor universitario. El problema es que muchas veces pensamos que una, nuestra, manera de entender algo, es la única manera de entenderlo y expulsamos o descalificamos a los que no piensan igual que nosotros. Pero volvamos a los textos. Un texto forma parte de un dispositivo pedagógico que le da pertinencia y sentido y en nuestro dispositivo un texto nos interesa en cuanto ayuda a preguntar lo que no se había preguntado, a pensar lo que no se había pensado. Y además buscamos no ser demasiado insensibles con una cierta estética de modo que elegimos textos con un cierto gusto y que ayuden a alimentar una cierta pasión por la lectura. Una de las cosas más interesantes que podemos hacer con los niños es ofrecerles textos para leer. Por otro lado, al menos en un sentido superficial de la palabra 'textos", los hay de muy diverso tipo, desde los ya citados clásicos textos de la filosofía y la literatura, hasta músicas, fotografías, cuerpos... Es ya un cliché decir que el mundo es un texto en la medida en que todo en él está sujeto a interpretación, pero no por ello podemos dejar de describir a la filosofía, de otra manera, como una tarea que consiste en revisar permanente las interpretaciones que nos vamos formando del mundo y de nuestro lugar en él. De modo que más que diferenciar entre textos filosóficos y no filosóficos, diferenciaría entre textos con los cuales establecemos una relación filosófica y con los que no. Y creo que casi con cualquier texto es posible establecer una relación filosófica. Justamente un indicador del crecimiento del trabajo filosófico con los niños es su capacidad para "hacer filosofar" a textos aparentemente simples y banales. Ahora bien, qué significa establecer una relación filosófica con un texto o hacer filosofar a un texto, en qué condiciones eso se da y si es posible enseñar ese ejercicio a otro, son cuestiones demasiado complejas para esta sencilla entrevista.



¿Se les enseña a los maestros de la filosofía antes de iniciar una charla?

La cuestión de la formación de los docentes es crucial porque en los sistemas educativos no hay maestros formados en filosofía y entonces es necesario provocar una serie de estrategias para que puedan trabajarla con niños; tu pregunta nos lleva a algunas otras como ¿qué formación es necesaria para poder hacer filosofía con niños?, ¿qué significa formar? O ¿cómo ayudar a otro a cultivar su sensibilidad filosófica? Creo que esto último es lo más importante para hacer filosofía con niños: tener sensibilidad para escuchar sus preguntas, sus modos de responderlas, sus intereses, sus percepciones. La cuestión no es menos seria en la enseñanza media en que estas cuestiones suelen estar tapadas por la necesidad de adquirir y repasar conocimientos de enseñanza de la filosofía. Pero el problema permanece y no es fácil de resolver. Nosotros pensamos la formación desde la lógica de la experiencia, lo que quiere decir que nuestros espacios de formación buscan afirmar la misma lógica de la experiencia que disponemos para filosofar con los niños.

#### -¿En qué sentido se distanciaron de Lipman?

En varios. Lipman es una especie de fundador contemporáneo de la filosofía con niños. Es cierto que en la historia muchos filósofos se interesaron en la infancia y algunos hasta llegaron a proponer la filosofía en la educación de los niños. Pero si sacamos algún caso aislado como el propio Sócrates de los primeros diálogos de Platón, Lipman es quien por primera vez lleva concretamente la filosofía al lugar oficial que hoy tenemos para educar a los niños, la escuela. Pensá que Lipman escribió sus primeros textos e hizo sus primeras experiencias a fines de los años 60, en Estados Unidos, en un contexto educacional bastante indiferente a la filosofía y en un par de décadas desarrolló un complejo programa que abarca desde el jardín de infantes a la escuela media y que ha sido publicado y practicado em muchos países.. Con Lipman aprendí muchas cosas, algunas ya forman parte de mi manera de relacionarme con la filosofía y con la infancia, desde la propia idea de que valía la pena apostar fuerte en esa reunión. Pero también tengo distancias profundas, tanto teóricas cuanto metodológicas y prácticas. En un sentido más concreto, Lipman trabaja con un programa ya establecido que él mismo ha escrito para niños (novelas) y para docentes (manuales) y en el grupo en el que trabajo preferimos tener una relación más libre con los textos y que los propios docentes y niños tengan un papel más activo en esa cuestión. Por otro lado, nos diferenciamos en la forma en que Lipman entiende al docente como una especie de árbitro que simplemente aplica las reglas de un juego que no juega a no ser justamente como árbitro. Buscamos hacer de los docentes jugadores o, para usar otra metáfora, apostadores, queremos que se comprometan en la experiencia de pensamiento que la filosofía propone desde el propio pensamiento, que se dejen pensar más por los niños que por los manuales; que arriesquen y se arriesquen a la aventura de pensar lo que han pensado. En este sentido estamos mucho más próximos de una maestro como Jacotot en El maestro ignorante de J.Rancière. Por fin, creemos que es necesario pensar y practicar la filosofía



de un modo más radicalmente transformador frente al estado de cosas. Muchas veces, la necesidad de diferenciarse de Lipman es también una necesidad de diferenciarse de lo que a veces se hace en su nombre, usar a la filosofía como estrategia de *marketing* o de una catequesis más refinada y encubierta.

-¿Qué trabajo posterior se realiza con el material producido en los talleres?

Eso depende mucho de lo que cada grupo quiera hacer con sus textos. No tenemos una estrategia clara definida. En algunos casos, se retoma en otro taller; en algunos Estados de Brasil, donde vivo y trabajo desde hace algunos años, se organizan encuentros o jornadas donde los chicos muestran sus producciones; muchos maestros relatan sus experiencias en proyectos de extensión o investigación de los que forman parte. Pero la verdad es que no hemos dado al resultado de los talleres la atención que tal vez merezca.

-¿Para los niños la filosofía no académica es la única posible?

La distinción entre filosofía académica y no académica no me atrae demasiado a menos que la tomemos asépticamente en el sentido de lo que se hace en las Universidades o fuera de ella y en esa caso una respuesta afirmativa a tu pregunta es casi evidente. El problema es que se suele tomar como sinónimos de la expresión 'filosofía académica', seria, profunda, rigurosa. Y en la Universidad hay de todo un poco, como también fuera de ella. Mucha de la filosofía académica es seria, profunda y rigurosa pero también la hay burocrática, superficial y poco interesante. Lo mismo pasa fuera de la Universidad. De modo que no estoy seguro que para pensar en la filosofía que hacen los niños la distinción entre académica y no académica sea muy relevante; diría que lo que me preocupa es ayudarlos a que puedan hacer una filosofía interesante, comprometida con su vida y la de los que los rodean,

#### -¿Sobre qué definición de filosofía se trabaja?

Como te decía anteriormente, creo que hay filosofías antes que filosofía. Hay un primer divisor de aguas entre la filosofía como práctica, experiencia o ejercicio y la filosofía como resultado, teoría o sistema. SI, en general, la filosofía académica pone más acento en la filosofía como sistema, nosotros acentuamos más la experiencia. Trato de no ser categórico porque de hecho ninguno de los lados puede prescindir completamente del otro, ni es interesante que lo haga. No despreciamos los contenidos o teorías; se trata de una cuestión de acentos y matices más que de exclusiones. Una vez trazada esta distinción, hay que precisar lo que entendemos por experiencia o ejercicio de filosofía. No sé vos, pero yo estoy teniendo ahora una sensación que es muy propia en el ejercicio de la filosofía, y que consiste en darse cuenta cuánto más se avanza en el pensamiento es necesario remontarse más atrás. Esto muchas veces cansa, da trabajo, impaciencia, angustia. Me



recuerdo una anécdota de cuando trabajaba en la Universidad de Brasilia en un proyecto de filosofía con niños en escuelas públicas de la ciudad. Nosotros no teníamos un método rígido, ya establecido de antemano sino ciertos principios metodológicos provisorios que cada año revisábamos conjuntamente con todos los integrantes del proyecto al ponerlos en práctica. Los maestros preguntaban, con mucha insistencia, sobre todo dos cosas: si lo que hacían era filosofía - y cómo podían saber si lo era o no - y cómo hacer filosofía con los niños. Nosotros les devolvíamos las preguntas y les dábamos elementos para pensarlas junto con ellos. Pero nos cuidábamos de no responderlas más que nada para que percibieran lo que más nos importaba era que se situaran desde el interior de la experiencia de filosofía dónde nadie puede responder la pregunta de otro. Un comienzo de año, una maestra nos dijo, muy enojada, que estaba muy cansada porque ella sentía que todos los años el proyecto crecía y sin embargo era como si cada año empezáramos de nuevo; después de pensar en lo que había dicho nos dimos cuanto que cambiar la expresión "sin embargo" por "justamente" retrataba parte de uno de los sentidos principales del proyecto: si crecíamos era, pensamos, precisamente porque no renunciábamos a volver siempre a los inicios, a pensar nuestra práctica como si fuera siempre la primera vez. Creo que la experiencia de la filosofía, tal como la concebimos, tiene que ver con este pensar las cosas como si fuera la primera vez, como si nunca antes las hubiéramos pensado, no en el sentido de pensarlas desde cero sino de despojarlas de todo fijeza con que las pensamos y encontrar nuevos inicios para ese pensamiento. Hacer esto con otros, en un espacio público, en un contexto de atención y libertad es lo que tratamos de hacer con los niños.

#### -¿A quiénes consideran niños?

A todos lo que se atreven a hacer este ejercicio, a los que ven el mundo que los rodea como si fuera, cada vez, la primera vez; a los que no se conforman con la vida que llevan y el mundo que viven; a los que apuestan al nacimiento y ayudan a parir nuevos y otros nacimientos; a los que no creen que las cosas ya están definidas y son así para siempre, o sea, a los que piensan que todo puede ser de otra manera; a los que piensan que es mucho más lo que necesitan pensar que lo que han pensado ya; como ves, los niños no se cuentan sólo por el número de años que se tiene.

-Si se hace en la escuela, como tercer interlocutor, ¿se produce inevitablemente una "contaminación" de la función pedagógica o didáctica?

Es un riesgo muy grande. La escuela no parece muy dispuesta a formar niños como los que mencionamos en la pregunta anterior. De modo que no es tan evidente que la experiencia de la filosofía que estamos pensando se pueda practicar en una escuela. De hecho, puede que no lo sea. Si lo seguimos haciendo no es por terquedad sino porque aunque no lo fuera, en el medio

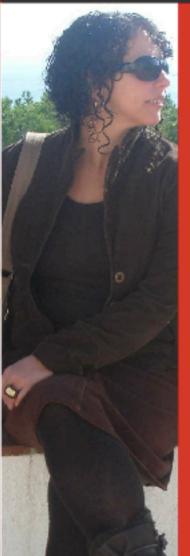


continúan pasando cosas interesantes. Incluso, quién sabe, eso que llamamos de filosofía en la escuela tal vez ayude a una crítica más radical de esta institución en su interior y algún otro dispositivo educacional más interesante pueda surgir. ¿Quién puede estar tan seguro para negarlo? Por otro lado, no estamos seguros que no sea filosofía. ¿Quién se atreve a negarlo tajantemente? ¿Qué filósofo académico que se disponga a desplazarse a una escuela pública donde niños hacen lo que ellos mismos llaman de filosofía puede afirmar categóricamente que eso no es filosofía? ¿Qué estudioso de la psicología del desarrollo puede ser tan soberbio como para anticipar lo que un niño puede pensar, la potencia de un pensamiento infantil? Algunos filósofos son bichos un poco raros: ¿sabés de algún matemático que diga que las operaciones que los niños hacen con números no son matemática?



con nosotros eres proponer ıra la revista? Código Ético EARMUNDOS

MUND \$



**ENTREVISTA A ANGÉLICA SÁTIRO** 





### JUGAR APENSAR CON NIÑOS Y NIÑAS ENTREVISTA A ANGELICA SÁTIRO

Valeria Rossi valeriarossi.v@libero.it italian magazine "Scuola Materna" (www.lascuola.it).

#### 1) ¿Podrias presentarte?

Investigo en el campo de la relación ética/creatividad con un DEA en Filosofía Práctica por la Universidad de Barcelona (España) que me reconoce como investigadora. Tengo un master en Creatividad Aplicada por la Universidad de Santiago de Compostela (España), un posgrado en Temas Filosóficos por la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) y otro en Pedagogía Empresarial por la Universidad Estatal de Minas Gerais, soy experta internacional en Filosofía para Niños con formación en el IAPC (Institut for the Advancement of Philosophy for Children) por Montclair State University (E.E.UU), soy experta internacional en creatividad y licenciada en pedagogía por la Universidad Estatal de Minas Gerais (Brasil). Educadora desde los años 80 he impartido cursos y conferencias en Brasil, Guatemala, Argentina, Perú, México, Costa Rica, Portugal, EUA y España. Soy cocreadora de la EFCI (Escuela centroamericana de facilitadores de la creatividad y la innovación), en La Antigua, Guatemala y colaboradora del GRUPIREF (Grupo de investigación e innovación en la enseñanza de la filosofía) en Barcelona, España. Hasta hoy he publicado más de 50 libros en 4 idiomas: portugués, español, catalán, e italiano; tengo ganas de seguir escribiendo y publicando. He creado la Red de Redes iberoamericana CREARMUNDOS (www.crearmundos.net ) y dirijo actualmente la CASA CREATIVA-Barcelona que es un espacio de desarrollo de ideas y proyectos relativos a la creatividad social.

Pero lo principal es que me gusta la vida, los seres humanos (en especial los niños) y el conocimiento, amo conocer y descubrir cosas nuevas cada día. Y, con relación a los niños a lo largo de mi trayectoria he estado siempre ligada a ellos de diferentes maneras: como profesora, como actriz (hice teatro para niños), como escritora (tengo libros de literatura infantil) y como filosofa (a través del proyecto de filosofía para niños, filosofía 3/18 y NORIA).

Tengo una trayectoria personal y profesional muy inquieta, quien quiera saber mas es solo consultar: http://www.crearmundos.net/guien.html

#### 2) ¿Podrias describir el proyecto NORIA y su curriculum?

La NORIA, llamada en varios países latinoamericanos de *Rueda de Chicago*, es una de las atracciones más apreciadas de una feria. Tiene colorido y en general viene acompañada por una música alegre que parece impulsar el movimiento circular que lleva a los niñas y niños de arriba abajo. La posibilidad de ver las cosas desde lo alto y la sensación que da poder ver desde múltiples perspectivas con un sólo movimiento tienen un gran atractivo. La noria, cuando la cesta está en la curva más alta, se mece suavemente, y entonces la mezcla



de asombro, placer, inquietud y expectativa lo lleva a uno a la risa y al descubrimiento de nuevas sensaciones.

El proyecto educativo lleva el nombre de esta atracción porque pretende ofrecer algo semejante a nivel de aprendizaje reflexivo y creativo. El objetivo es que los niños aprendan a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas. Es deseable, inclusive, que lo hagan desde puntos de vista inusitados para ellos. Y, a la vez, que el uso de la capacidad de pensar y actuar creativamente les provoque placer.

La NORIA es circular. El círculo tiene un papel decisivo en este proyecto, ya que es utilizando esa forma geométrica como los niños se organizan y se disponen en el espacio para poder dialogar. El proyecto incentiva el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo, pero en compañía de los demás, en situaciones de diálogo que llamamos "comunidades de investigación". Sentados en círculo, uno puede mirar al otro cuando le habla y/o le escucha.

Así, la NORIA es una buena imagen de un tipo de relación que pretendemos ayudar a potenciar. Además, podemos decir que el pensamiento *circula*, como la NORIA hace circular los niños por el espacio. De la misma manera que la NORIA genera placer al ser sorprendente, el movimiento del pensar puede ser placentero, siempre que sea estimulado de forma creativa.

El PROYECTO NORIA es una propuesta de educación reflexiva y creativa destinada a niñas y niños de 3 hasta 11 años organizada en los siguientes programas:

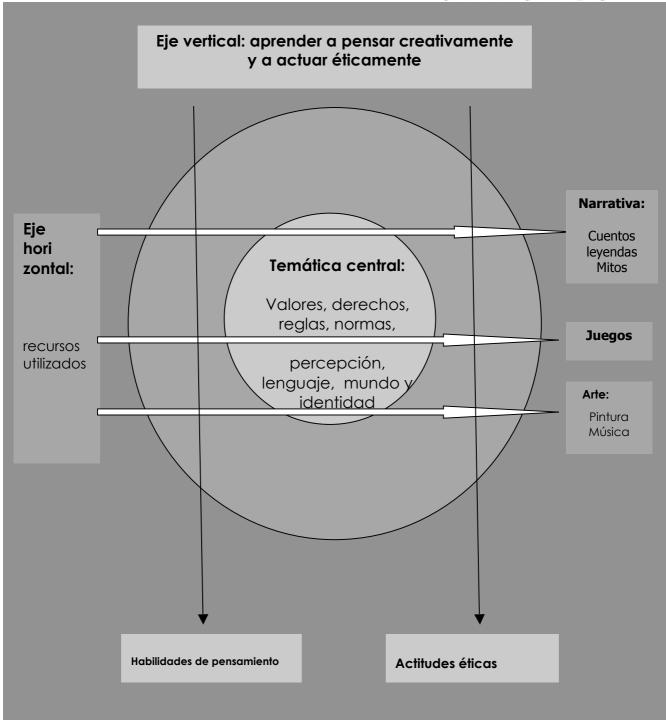
PROGRAMA	TEMAS	LIBRO DEL ALUMNO	LIBRO DEL PROFESORADO	EDAD
Jugar con Juanita	Valores para aprender a convivir y autoconocerse	La mariquita Juanita	Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años	3-4 años
Juguemos a pensar	Lenguaje Mundo Identidad	Jugar a pensar con cuentos	Jugar a pensar con niños de 4 a 5 años	4-5 años
Jugar con los sentidos	Percepción	Pébili	Percibir, sentir, pensar	6-7 años
Jugar con leyendas	Valores para una convivencia intercultural	Juanita, los cuentos y las leyendas	Jugar a pensar con leyendas y cuentos	7-8 años
Jugar con mitos	Valores para una convivencia intercultural	Juanita y los mitos	Jugar a pensar con mitos	8-9 años
Pensar a través de juegos	Reglas, normas y convivencia		Juegos para pensar	9-10 años



Los derechos de	Derechos	Los derechos y los	10-11 años
los niñas y niños		 niñas y niños	

Los programas del proyecto proponen distintas actividades para potenciar habilidades de pensamiento, valores interculturales y un conjunto de actitudes que podemos llamar éticas. Para comprender mejor esta propuesta presentamos el esquema siguiente:





#### Explicando el esquema:

**Eje vertical.** Aprender a pensar creativamente y a actuar éticamente: habilidades de pensamiento y actitudes éticas.

El eje vertical es el "grano" de este proyecto porque representa su finalidad: potenciar la capacidad de pensar por si mismo para una acción autónoma en la complejidad del siglo XXI. Lo que pretende el PROYECTO NORIA es que los niños puedan pensar creativamente y actuar éticamente, ya que la complejidad del siglo necesita personas con capacidad de desarrollar esas capacidades. Y,



para que esto ocurra, se presentan distintas actividades que desarrollan cada una de las habilidades de pensamiento y de las actitudes éticas. Todas ellas están explicitadas y conceptualizadas en los apartados siguientes.

**Eje horizontal.** Recursos utilizados: narrativa (cuentos, leyendas y mitos), juegos y arte (pintura y música).

El eje horizontal representa los medios utilizados para que los niños aprendan a pensar creativamente y a actuar éticamente. Como se puede ver en el cuadro anterior según el programa se utiliza uno o más de los recursos narrativos, y también juegos, como es el caso del presente programa. El arte es un recurso utilizado de manera transversal, apareciendo en todos los programas a través de sus actividades.

**Temática central.** Valores, derechos, reglas, normas, percepción, lenguaje, mundo e identidad.

Como se puede ver en el cuadro anterior, cada programa del proyecto tiene un foco temático. Algunos de estos focos temáticos son específicos, como es el caso de: "Reglas, normas y convivencia" y "Derechos de los niñas y niños". En cambio, otros son más amplios, como "Valores para aprender a convivir y a autoconocerse", "Lenguaje, Mundo y Identidad", "Percepción" o "Valores para una convivencia intercultural". Éstos últimos aparecen divididos en subapartados en la guía de los educadores de cada programa, en donde estos temas y subtemas son explicitados y conceptualizados y tienen propuestas específicas de actividades.

Para saber más: <u>www.proyectonoria.crearmundos.net</u>

# 3) Con base en lo que has estudiado todos estes años del método *Philosophy for children*,¿podrías explicar las similaridades y las diferencias entre el Proyecto NORIA y el método Lipman?

Yo conoci la propuesta del profesor Mathhew Lipman en los años 80 y desde entonces mantengo una conexion profunda con esta linea de trabajo porque conectó con lo que hacia antes a la vez que me ayudó a ampliar y profundizar en muchos aspectos referentes a la educación reflexiva. Principalmente durante los años 80 y 90 me dedique a entender los presupuestos teoricos de la propuesta de Lipmana a la vez que llevava a la practica su curriculum en muchas escuelas de Brasil. He podido practicar MUCHO con niños y jovenes de educacion infatil, primaria y enseñanza secundaria. Fueron años muy importantes para saber desde la practica las posibilidades y los limites de esta propuesta educativa. En los años 90 he estado a frente del NUCLEO DE EDUCACIÓN REFLEXIVA de las ESCUELAS PITAGORAS tratando de dar formación a maestros, seguimiento en el aula con los niños y organización de eventos relativos a estos proyectos: congresos, seminarios, encuentros, publicaciones. Y, en función de esta responsabilidad he tenido la oportunidad de encontrarme con Lipman algunas veces en el IAPC para "aprender directamente de la fuente". Fue un inmenso placer y una suerte, porque no se



trató solamente de curso y encuentros abiertos, sino tambien de muchas sesiones de "tutorias personalizadass". De hecho el PROYECTO NORIA vino de su incentivo a que se creara algo a partir de lo suyo. Y, a partir de la relación con Irene de Puig y el GRUPIREF, que es un grupo de investigación e innovación en la enseñanza de la filosofía he podido seguir con este movimiento de profundización, además del desarrollo de los programas del Proyecto Noria que han sido creados junto con Irene de Puig y considerando la expreiencia de 20 años del Grupiref con el metodo Lipman.

Asi que Lipman, es una fuente muy importante del PROYECTO NORIA y las similaridades pasan principalmente por:

- el dialogo como valor y como metodo para pensar mejor
- la propuesta de convertir el aula en una comunidad de investigación
- el entendimiento de que el pensamiento es complejo pero que hay unas cuantas habilidades que pueden ser estimuladas y que ayudan al desarrollo de un "mejor pensar"
- la comprensión de la importancia de desarrollar a la vez la dimension critica, creativa y cuidadaosa del pensar
- la propuesta de utilizar la narrativa como recurso para desarrollar la capacidadd e pensar
- la compreensión de que la educación no puede perder su compromiso con el SENTIDO, al revés que debe potenciar su busqueda por parte de los niños y jóvenes
- la compreensión de que la filosofia como uan disciplina dedicada al pensar a lo largo de los años puede contribuir de manera significativa a una educación reflexiva y ciudadana consciente

Las diferencias son mas de forma que de fondo ya que las similaridades, como se puede ver en la lista anterior, son de la fundamentación conceptual de esta linea de trabajo. ¿Qué quiero decir con "diferencias de forma"? Veamos: En el material de los niños:

- se utiliza la narrativa como recurso pero no "novelas filosoficas", sino cuentos, minicuentos, leyendas y mitos de varias culturas organizados a partir de un cuento-eje con un personaje protagonista que aparece en varios de los libros
- los recursos utilizados no son solamente la narrativa, tambien se utilizan los juegos y el arte (principalmente música y artes plásticas). Esto porque se entiende que estos recursos permiten incluir varias dimensiones humanas que desde la educación merecen ser estimuladas: el cuerpo, las emociones y la sensibilidad en general

En el material de los profesores:

 Para la parte de practica, en general las guias no se estructuran por temas (ideas principales) como los manuales del proyecto Lipman, sino por habilidades, actitudes y valores. Las actividades estan pensadas para desarrollar la capacidad de pensar a partir de la estimulación de las habilidades y la capacidad de actuar eticamente a partir de la



- estimulación de actitudes y valores. No se trata por lo tanto de generar un plan de discusion sobre un tema, sino que de provocar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores y reflexionar sobre esta provocación.
- las habilidades de pensamiento que se presentan en las guias del PROYECTO NORIA son en gran parte "salidas" de los varios libros de Lipman, pero estan organizadas de una manera diferente y tienen una ampliación de un grupo de habilidades que no aparece en la taxonomia de Lipman: las habilidades de percepción. Este grupod e habilidades surge para atender a la demanda de trabajar con este campo no solamente como tema sino tambien como dimension del pensar a ser estimulada de sde los niños muy jovenes. En educación infantil hay un sentido profundo en hacerlo.
- Se resalta, en varios de los libros del PROYECTO NORIA el desarrollo del pensamiento creativo y de la formación ética de una manera mas marcada que en el material Lipman.
- 4) En el proyecto NORIA propones como recursos para pensar el arte, los cuentos los y juegos, ¿podrias dar algunos ejemplos aplicados a la educación infantil?

#### EJEMPLO DE MINI CUENTO Y JUEGO PARA ESTIMULAR LA REFLEXIÓN

#### **MINICUENTO:**

#### CONTO IV: Guilherme, o grilo saltador

Ainda olhava admirada para o voo suave da borboleta, quando...

- Ei! Psiuuuu... Joaninha Mariquitaaaaa.

E Joaninha Mariquita olhou para trás procurando de onde vinha a voz. Mas não viu nada! E mais uma vez:

- Ei Joaninha Mariguita! Sou eu. Guilherme, o grilo saltador!

Então ela percebeu que havia algo verde que hora estava em cima e hora estava embaixo!

 Vejo a grama e as raízes das plantas, mas vejo também o voo da Bárbara e as nuvens brancas!

Joaninha Mariquita perguntou:

- Como será viver assim?

E Guilherme convidou:

- Você quer experimentar saltar como eu? Venha!

Joaninha Mariquita bate as asas e voa prá cima e prá baixo... prá cima e prá baixo... prá cima e prá baixo. Até que fica tonta e... - Pum! – cai no chão!

Os dois começam a rir e enquanto Guilherme ajuda Joaninha Mariquita a se levantar, ela diz:

- Guilherme, saltar deve ser lindo! Mas... isso não é para mim! Não sou como você! Os dois riem juntos e decidem brincar de roda com as patinhas dadas.

De repente Guilherme pára, olha para o céu e diz:

- Olha Joaninha Mariquita, vem vindo Beto, o beija- flor. Suba no girassol e veja-o mais de perto!



- Leer el mini cuento, llamando la atención para la siguiente frase de Juanita: "Guillermo, saltar debe ser bonito, pero... ¡no es para mí! ¡No soy como tú!" Pedir a los niños que se dividan en dos grupos: uno será el grupo Guillermo que va a saltar como el personaje. Otro será el grupo mariquita que intentará saltar pero sin lograrlo. Después los dos gripos debran cambiar de roles, de tal manera que todos hayan juagado a ser Guillermo y a ser Mariquita. Pedir a los niños que digan que es lo que han sentido de poder saltar como Guillermo y de no poder saltar como él.
- Comentar con los niños cómo Juanita reacciona positivamente cuando descubre que no es capaz de saltar como Guillermo. Pedir que enumeren otras maneras posibles de reaccionar cuando alguien descubre que no se ve capaz de realizar algo que el otro sí es capaz; organizar un dialogo a partir de las aportaciones de los niños. Para ayudar en ese dialogo, incluimos algunas de esas posibles reacciones.

Cuando alguien descubre que no es capaz de realizar algo que el otro sí es capaz, puede:

- Sentir rabia del otro por ser capaz de hacer algo que quería hacer. En función de esa rabia, buscar todas las maneras posibles de perjudicar al otro (enfadarse con él, pelearse, pegarse, etc.).
- Sentir rabia del otro y buscar humillarlo para que desista de hacer eso que es capaz de hacer (una forma de humillar al otro es resaltar sus defectos y fragilidades públicamente).
- · Sentir tristeza v Ilorar.
- Sentir tristeza y acabar creyendo que uno no es capaz de hacer nada.
- Sentir un poco de tristeza pero no desistir de hacer cosas.
- Sentir alegría por saber que alguien en el mundo es capaz de hacer algo tan bien hecho.
- Sentirse desafiado a superar los propios límites.

Al conducir el dialogo con los niños, seria interesante ver con ellos cuáles de las actitudes enunciadas arriba son actitudes de alguien que se gusta a sí mismo, preguntar:

- ¿Alguién que siente rabia porque el otro es capaz de algo que él no, qusta de sí mismo? Por qué?
- ¿Alguién que se siente feliz con lo que los demás son capaces de hacer, aunque el mismo no sea capaz de hacerlo, gusta de sí mismo? ¿Por qué?
- ¿Gustar de sí mismo es lo mismo que querer a los propios defectos y debilidades?
- ¿Gustar de sí mismo es querer superar los propios límites?
- ¿Qué es gustar de sí mismo?

#### **EJEMPLO DE ACTIVIDAD CON ARTE**



- Leer el cuento y preguntar a lo niños lo que piensan sobre el trabajo del colibrí y si él tiene que tener disciplina para hacerlo. Salir con los niños a pasear en un jardín para que puedan oler y besar las flores como si fueran Carlos, el colibrí. Preguntar a los niños como si sienten "besando las flores y si piensan que el colibrí es libre trabajando de besar flores.
- Mostrar diferentes imágenes de personas trabajando y pedir que comparen el trabajo que ven en las imágenes y el trabajo del colibrí.

Obras de arte sugeridas para esta actividad:

- Jan Miense Molenaer: El olfato
- Henri Rousseau: Pescadores, 1908
- Hermanos Limbourg: Octubre, Siembra, 1914
- Winslow Homer: La escuela en el campo, 1871
- Edgar Degas: El podólogo, 1873
- Realizar un diálogo a partir de lo que comentaron en la actividad anterior, introduciendo cuestiones como:
  - ¿Qué es trabajar?
  - ¿Trabaja es algo divertido?
  - ¿Trabajar es algo agradable?
  - ¿Trabajar es algo pesado?
  - ¿Trabajar puede ser pesado y divertido a la vez?
  - ¿Personas libres trabajan? Por qué?
  - ¿Para trabajar es necesario disciplina? Por qué?
- Mostrar fotografías del fotógrafo brasileño Sebastiao Salgado de niños trabajando en distintas partes del mundo. Pedir que observen las fotos y conducir un diálogo con base en la siguientes preguntas:
  - ¿Niños deben trabajar? Por qué?
  - ¿Hay niños que trabajan? ¿Dónde? ¿Por qué?
  - ¿Es justo poner los niños a trabajar? Por qué?

OBS: estas actividades estan sacadas del libro JUGAR A PENSAR CON NIÑOS DE 3-4 AÑOS y del libro LA MARIQUITA JUANITA de la ed.Octaedro

#### 5) ¿Cuáles son las ventajas de tu método para los niños?

Yo creo que una ventaja es el hecho de que puedan ser reconocidos como personas que piensan, sienten y se expresan; y ser valorados positivamente por esto. El hecho de que las escuelas se pongan a escuchar a los niños y que creen espacios para rescatar el valor de su palabra es una gran vantaje. De esta manera todos aprendemos y la vida puede seguir su cursod e manera mas



amena y mas agradable ya que las generaciones se disponen a aprender unas de otras.

Otra ventaja me parece que es el hecho de que los niños sean estimulados con cuentos, leyendas, mitos, obras de arte, musica de varias culturas. Esto me parece esencial en el siglo XXI donde las fronteras parecen estar cambiando de sitio...

También me parece importante que la educación del pensar sea conectada a la educacion del sentir, del actuar, del mover, del estar, del convivir. Siempre me ha molestado ver propuestas educativas que parecen querer apartar la cabeza del resto del cuerpo.

Los maestros agradecen cuando experimentan las maneras concretas de desarrollar la capacidad de pensar de los niños. El hecho de trabajar con las "habilidades de pensamiento" les genera esta seguridad. La seguridad del maestro es un factor muy positivo en la educacion de los niños.

Y, evidentemente el hecho de que el dialogo es el hilo conductor, es algo importantisimo tanto a nivel cognitivo, como etico y social.

Y para cerrar me gustaria citar a *Goethe* cuando habla de la imaginación infantil:

Los niños pueden hacer todo de todo.

¡Aprendamos pues de los niños!



### ENTREVISTA A ANGÉLICA SÁTIRO Por Alejandra Flores Garcia

(Jardín de niños de México en el Estado de Coahuila)

Alejandra Flores García: ¿Por qué es importante el desarrollo de las habilidades del pensamiento?

Angélica Sátiro: Las habilidades son aquellas estructuras que todos los humanos tenemos que nos hace ser mas hábiles, más capaces de hacer algo. Las habilidades de pensamiento cuando son estimuladas nos ayudan a pensar mejor. Pensar todos pensamos, pero podemos aprender a pensar mejor, y desde mi perspectiva eso precisa de un estímulo de las habilidades del pensamiento. Entendemos la palabra mejor de 3 maneras: critica, creativa y cuidadosamente. O sea, podemos aprender a pensar mejor criticamente cuando somos capaces de dar buenas razones, establecer buenos criterios. relacionar bien causas y consecuencias, partes y todo, entre otras cosas. Aprendemos a pensar creativamente mejor cuando desarrollamos nuestra capacidad de imaginar, de visualizar, de razonar analógicamente, de buscar alternativas, etc. Y, somos capaces de pensar mejor a nivel ético, o sea cuidadosamente, cuando pensamos en las consecuencias, hacemos mejores inferencias, interpretamos mejor nuestras propias aciones y las de los demás. Estas palabras remarcadas son algunas de las habilidades de pensamiento que creemos importante de desarrollar.

Y, si empezamos a desarrollar todo esto desde niños podemos crecer con una capacidad mental mejor que la que tendríamos si no hiciéramos este trabajo de estimulo y de potencialización de las habilidades de pensamiento.

Alejandra Flores García: ¿Por qué cambian con el tiempo las ideas erróneas que los niños tienen acerca del mundo?

Angélica Sátiro: Para mi és errónea la idea de que los niños tienen ideas erróneas. ¿Qué quiero decir con esto? Los niños razonan dentro de su lógica que se mezcla con la fantasía y con su especulación sobre la realidad que perciben. El universo mítico y fantasioso del niño nos revela cómo explica él la realidad de forma lúdica. Son hipótesis, conjecturas, miradas intuitivas hacia la realidad y no "ideas erróneas" sobre la realidad. ¡Es exploración, investigación, creatividad! Y esta maravilla de esfuerzo cognitivo debería aprovecharse mejor. A mi me da pena que la gente eduque pensando que los niños piensan mal (erróneamente) y que hay que arreglar su modo de pensar. Es por esto que mucho de la capacidad creativa de los humanos se pierde durante el proceso educativo de la niñez. Cuando llegan a la adolescencia muchos de los jóvenes ya no preguntan, ya no especulan, ya no imaginan, ya no creen que pueden flexibilizar su manera de ver el mundo y de explicarlo. ¡Es una lastima!

Alejandra Flores García: ¿Cómo aprenden los niños de corta edad a diferenciar entre la realidad y ficción?



Angélica Sátiro: ¿Cómo aprendemos nosotros a diferenciar realidad de ficción con nuestra "larga edad"? Los medios de información nos montan realidades y muchas veces creemos en su fantasia y la nombramos realidad, simplemente porque salió en la tele, o apareció en internet, en un periódico, etc. Actualmente vivo en España y hace poco timepo apareció por la televisión una noticia sobre una guerra en Belgica (que nunca existió), pero enseñaban imágenes y lo presentaban de tal manera que todos lo creyeron. O sea, la relación entre realidad y ficción no es nada lineal y ahora mismo podemos estar llamando realidad a alguna ficción que alguién inventó y nos hizo creer en ella. Por esto es importante aprender a tener criterio, hacer esta distinción es dificil también para los adultos, ¿por qué debería ser diferente para los niños?...

Además, hay otro punto importante sobre esta "no linealidad" de la relación realidad-ficción, entre otras cosas porque para afrontar los retos del siglo XXI el ser humano tendrá que aprender a reinventar-se cada día. El mundo actual es más complejo: globalizacion económica, mundialización de la cultura, aldea global de la comunicación, sociedad de consumo, terrorismo en escala mundial, entre otras cosas... Los niños, tendrán que aprender a ser más ágiles para inventar otros futuros posibles para que ellos y los que les sucedan puedan vivir mejor. Sin contar que los sueños, las visiones de futuro, las utopías son los motores de cambio. Nosotras que somos educadoras latinoamericanas necesitamos ayudar a crear mentes capaces de tansformar latinoamerica en un lugar de abundancias y no de miserias, en un lugar de paz y no de conflictos, en un lugar de gente sana, creativa y feliz. Y esto sólo lo podremos hacer si pasamos a "ficcionar", o sea, si superamos los números que dicen que nuestra realidad es miserable, llena de conflictos, enferma, etc. En resumen, la ficcion aqui en este contexto puede ser la mejor estrategia para mejorar a nuestra realidad. Es por esto que me inventé este verbo ahora mismo: "ficcionar".

Alejandra Flores García: ¿El niño es conciente de sus conocimientos?

Angélica Sátiro: Vuelvo a nosotros, los adultos: ¿somos concientes de todo lo que sabemos? Ya decía Sócrates: "sólo sé que nada sé", y mira que sabía mucho... Nuestra mente procesa muchas informaciones a la vez: sensaciones. percepciones, razonamientos, interpretaciones, etc. Como estos movimientos son simultáneos no somos concientes de todo lo que ya sabemos. Muchas veces nos sorprendemos cuando en alguna situación límite nos aparece un conocimiento que teníamos allí en estado latente. Es lindo y sorprendente y normalmente decimos: ¿yo sabía eso? ¿Y cómo no me había dado cuenta de esto antes? La mente es muy misteriosa... Lo mismo pasa con los niños, saben muchas cosas que todavía no saben que saben. Pero poco a poco la conciencia de esto que saben les irá cambiando. De hecho éste es el poder de nuestra conciencia: una vez iluminados por su luz aquellos conocimientos latentes, ya no vuelven a la oscuridad de la inconciencia. Y... esta conciencia que es gradual va cambiando al propio niño, porque conocer le cambia a uno de manera profunda. Un ejemplo: después de aprender a leer y escribir uno cambia totalmente su perspectiva de la realidad. No es igual ser analfabeto que



no serlo y la conciencia que la lectura y la escritura genera cambia la vida de quien la tiene.

Alejandra Flores García: ¿Cómo aprenden los niños a resolver problemas?

Angélica Sátiro: ¡Teniendo problemas! Muy óbvia mi respuesta, pero igual de necesaria ya que muchas veces lo que hacemos es quitar los problemas de la vida de los niños, pensando que les estamos educando bien y protegiéndolos. Para aprender a resolver problemas hay que aprender a proponerlos, es importante aprender a problematizar y esto se hace cuando uno desarrolla la capacidad de preguntar y de cuestionar la realidad. Luego, es importante que se desarrollen varias habilidades de pensamiento: buscar alternativas, razonar hipotéticamente, adivinar, averiguar, definir, comparar, contrastar, dar ejemplos y contraejemplos, etc... Cuando hablamos de pensar mejor a nivel crítico, creativo y cuidadoso nos referimos también a los "problemas" que pueden ser cognitivos, éticos, sociales, emocionales, etc. Sin un buen "problema" la mente no accione su ámbito creativo. O sea, ¡los problemas son una maravilla!

Alejandra Flores García: ¿Se puede desarrollar la intuición en los niños?

Angélica Sátiro: Depende del concepto de intuición que manejemos. Para mi intuición es aquel recurso interno que tenemos que en un "flash" nos destella algun tipo de verdad de forma súbita e inesperada. Este recurso interno podemos estimularlo en la medida en que estimulamos la capacidad de pensar creativamente. De hecho este recurso interno es un proceso mental que conecta varias partes formando un todo con coherencia que nos explica algo que antes no estaba en nuestra conciencia. No nos iluminaría nada si no hubieramos antes percibido mucho y procesado muchas cosas, aunque de manera inconsciente. O sea, esta conexión de elementos que estaban antes dispersos en nuestra mente y en nuestra conciencia puede ser estimulada. Podemos desarrollar lo que la intuición revela: nuestra capacidad de percibir varios elementos y conectarlos entre sí de manera ordenada y con sentido. Vuelvo a las habilidades de pensamiento, cuando aprendemos a desarrollarlas, estamos estimulando nuestra intuición.

Alejandra Flores García: ¿El niño logra hacer deducciones?

Angélica Sátiro: El niño es un ser pensante capaz de aprender a pensar mejor si es bien estimulado. Hacer deducciones es un tipo de razonamiento lógico que puede ser desarrollado bien como las otras maneras de razonar: inductivamente, hipotéticamente, analógicamente, etc.

Alejandra Flores García: ¿Reconocen que tiene ideas?

Angélica Sátiro: A finales de los años 80 empecé a trabajar con el proyecto *Philosophy for children* creado por el filósofo y educador Matthew Lipman. Desde entonces estuve con muchos niños en muchos paises diferentes y vi que ellos saben que tienen ideas, de la misma manera que saben que tienen pies, manos, nariz, etc. Todo es una cuestión de que el ambiente les estimule a



darse cuenta de quienes son y de que les caracteriza como seres humanos. Tener ideas, el pensamiento, es una característica de los humanos.

Alejandra Flores García: ¿Entienden como se aprende?

Angélica Sátiro: Mi experiencia con niños me mostró que en algunos casos si y en otros no. No todos los niños saben verbalizar cómo aprenden, sencillamente aprenden y se dan cuenta de que lo hacen. Esto ya es mucho, porque darse cuenta de que aprendió es un nivel metacognitivo importante. La cuestión de COMO aprenden ya es un tema mas metodológico y estratégico y les cuesta un poco más, aunque ya vi niños sabendo explicar exactamente como llegaron a la conclusión que llegaron. De todas maneras yo pienso que, principalmente con niños muy pequeños, no se debe insitir mucho en esto, por ejemplo no creo que tienen que aprender a nombrar las habilidades de pensamiento que trabajamos con ellos. Lo que importa es que las utilicen, que sean capaces de ponerlas en marcha. Vuelvo a nosotros como adultos: ¿todos sabemos cómo aprendemos lo que hemos aprendido a lo largo de la vida?

Alejandra Flores García: ¿Saben utilizar sus conocimientos?

Angélica Sátiro: Depende. Teóricamente el conocimiento nos cambia, así que deberíamos siempre saber cómo utilizarlo en los momentos adecuados. Pero, lo que veo es que muchas veces, aún diponiendo del conocimiento, los niños no cambian su actitud utilizando este conocimiento en las situaciones necesarias. Hay determinado tipo de conocimientos que dependen de otro elemento para poder ser utilizado: la voluntad. ¿Un ejemplo? Volveré a nuestro mundo adulto: ¿Cuantos adultos tienen claro que el tabaco hace daño para la salud y aun así siguen fumando? Tienen conocimientos de biología, de química suficientes pero no lo aplican, no lo utilizan en su propia vida. O sea...

Alejandra Flores García: ¿Qué actividades puedo realizar para lograr en los niños el desarrollo de la fluidez ideacional?

Angélica Sátiro: Hay varias actividades que proporcionan flujo mental. Lo importante es entender el principio que rige estas actividades, porque así se pueden crear varias que provoquen el mismo efecto. El principio es: NO JUZGAR, dejar salir todas las ideas que vengan, aunque sean absurdas, ilógicas, ridículas, etc. La fluidez es como abrir un grifo y dejar el agua salir, salir, salir sin parar. Para ganar fluidez mental, no se puede querer coherencia lógica, ese es otro paso posterior.

Alejandra Flores García: ¿Cómo puede desarrollar en los niños la intuición?

Angélica Sátiro: Creo que ya contesté esto en otra pregunta sobre el mismo tema.

Alejandra Flores García: ¿De donde surgue el **Proyecto noria**?

Angélica Sátiro: Como ya comenté antes, a finales de los años 80 empecé a trabajar con la propuesta de Matthew Lipman en Brasil. En aquel momento yo



venia ya de una trayectoria en educación, filosofía y arte que se sumó a todo lo que he podido aprender de este gran maestro. En 1993, en un congreso del Consejo Internacional de Filosofia para niños (ICPIC- www.icpic.org) me encontré con Irene de Puig del GRUPIREF (www.grupiref.org) (un grupo de innovación en la enseñanza de la filosofía de Barcelona). Este encuentro nos reveló que trabajamos con cosas similares y de ahí aparecio publicado, en el año 2000, el libro Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil. Este libro fue resultado de varios años de pruebas en el aula con niños y maestras en Brasil y en España. La propuesta tuvo (y tiene) una gran acogida y desde 2001 trabajo en la formación de profesorado en varias partes de España y de latinoamerica en función de este programa. Fue traducido a otras lenguas, muchos educadores lo utilizaron y siguen utilizando y de ahí aparecieron demandas de maestros de otros niveles educativos. Asi, esta demanda nació el Proyecto Noria para responder (www.proyectonoria.crearmundos.net) que tiene programas para niños de 3 a 11 años. O sea, es un proyecto que nace de la práctica para alimentarla. Actualmente existe una red de formadores del Proyecto Noria que son los responsables por ofrecer formación al profesorado en España y latinoamerica. Estos profesionales son de diversas partes y además de mantener una red virtual tratan de encontrarse dos veces al año para seguir con sus formación continua en los programas del PROYECTO NORIA. Además, esta red mantiene algunas blogs para interactuar con niños y maestros de manera www.rincondeleducadornoria.blogspot.com www.rincondejuanita.blogspot.com (niños). En la blog (web) de los educadores se puede encontrar abajo de todo de la pagina unos videos de presentación del proyecto y varios links con articulos y publicaciones referentes a los varios temas y programas del PROYECTO NORIA.

Alejandra Flores García: ¿Qué situaciones debo tomar en cuenta en la aplicación del proyecto?

Angélica Sátiro: Pienso que todo lo que fui contestando a lo largo de la entrevista son consideraciones a tener en cuenta cuando se pretende aplicar un proyecto que pretende desarrollar el pensamiento creativo y la capacidad de actuar éticamente. Además los libros que dan soporte al programa tratan de ser una ayuda a la aplicación práctica y al entendimiento teórico. Los libros de los niños son narrativas (mini cuentos, cuentos, leyendas y mitos) que ayudan a los niños a no perder el hilo temático y problematizador. Los libros de los maestros tienen varias actividades prácticas, propuestas metodológicas y fundamentación teórica. Seria interessante também passar por um processo de formación para aprender a guiar los dialogos y sacar mejor partido de las actividades.

Alejandra Flores García: ¿Puedo proponer actividades que se adecuen con los cuadros de la colección fija?

Angélica Sátiro: Claro que sí, pero primero es necesario entender el principio que rige esta tipología de actividad. No se trata sólo de hacer actividades con obras de arte, se trata de entender claramente cual es nuestra intervención



pedagógica y qué es lo que esa intervención produce en la mente de los niños. Hay que estar muy consciente del tipo de trabajo que hacemos porque la mente de los niños es algo delicado que merece todo nuestro respeto y cuidado. Por esto es importante entender y dominar cada una de estas habilidades de pensamiento y saber como las accionamos y potenciamos a través de nuestro trabajo. Saber cómo los niños piensan y cómo podemos intervenir para que aprendan a pensar mejor es lo mas importante de todo esto. Las obras de arte son un recurso para hacerlo. Un recurso entre muchos otros.

#### Alejandra Flores García ¡gracias de antemano!

Angélica Sátiro: Agradezco yo, fué una oportunidad de dejar salir de manera espontanea las respuestas que fuí dando a sus preguntas. ¡Las preguntas me encantan, son siempre buenas provocaciones! Espero que sean útiles. ¡Un abrazo! Dejo mi web para que la conozcan: <a href="www.crearmundos.net">www.crearmundos.net</a>

#### Até que ponto a filosofia para crianças influenciou no seu trabalho atual?

Para falar de agora, necessito falar de antes. Eu entrei em contacto com o programa Lipman no final dos anos 80, quando era professora de filosofia do ensino médio nas escolas da Rede Pitágoras de Belo Horizonte. Naquele momento tinha uma trajetória profissional de quase 10 anos, uma formação que passava pela filosofia, pela educação e pela arte; e, já elaborava materiais de educação criativa e reflexiva para jovens e crianças. A formação que o Pitágoras me ofereceu naquele momento foi fundamental na minha vida pessoal e profissional. Do final dos anos 80 até o ano 2000, como funcionária do Pitágoras, estive envolvida com esse programa, realizando atividades na comunidade nacional e internacional de filosofia para crianças. Foi um trabalho que começou pequeno e foi crescendo segundo os resultados positivos que alcançava. O Pitágoras foi uma grande escola e um grande campo de investigação. Estivemos trabalhando, investigando e criando com um grupo de pessoas que aumentou consideravelmente ao longo dos anos, de mais ou menos 6 professoras iniciais passamos a todo o corpo docente de todas as unidades externas do Pitágoras de um determinado momento. O Pitágoras colocou o Programa de Filosofia para Crianças (PFC) como um de seus "carros-chefe", investiu no setor que cuidava dessa formação e apoiou varias iniciativas que iam desde reunioes semanais com professores em formação até à organização de cursos, seminários e congressos com convidados nacionais e internacionais.

Graças a esse investimento do Pitágoras, estivemos conectados às redes nacionais e internacionais que trabalham com esse programa. E, eu tive o prazer de aprender diretamente com Lipman em Montclair State University em diversas oportunidades. Ele é um mestre paciente e admirável! Sua proposta marcou e marca meu trabalho nao somente no campo da educação e da filosofia.

Atualmente, vivo em Barcelona, na Espanha e sou colaboradora do GRUPIREF que é o grupo responsável pelo trabalho com o programa Lipman na Catalunya. Esse grupo também realiza esse trabalho há mais de 15 anos, formando professores, organizando eventos e criando novos materiais. O material Lipman, além de fazer parte do projeto filosofia 3/18, inspirou e fundamenta parte do projeto NORIA, que é um projeto em língua castellana de educaçao reflexiva e criativa. Esse projeto pretende desenvolver habilidades de pensamento criativo e atitudes e valores éticos. Nele, de Lipman, está o conceito de "comunidade de investigaçao", e a idéia do diálogo como método para o desenvolvimento do pensamento e de atitudes. Também está presente a idéia de utilizar o recurso literário como ferramenta pedagógica para inserir as questoes filosóficas. Além da questao das habilidades de pensamento. NORIA foi criado por mim e por Irene de Puig com base nesse trabalho de muitos anos de ambas as partes com as propostas de Lipman. Ou seja, nesse meu trabalho atual, fica muito claro como até hoje ele é um dos fundamentadores e das fortes influências na minha trajetória profissional.

Na Espanha, além de colaborar com o GRUPIREF trabalho com a formação de professorado para os ICEs (Institutos de Ciencias de la educacion) de diversas universidades: UB, UAB, Rovira i Virgili; e, junto aos centros de formação de profesores de Galícia, Andaluzia, Canárias, Baleares etc. Dou cursos e conferencias sobre temas que estao dentro do escopo da relação entre ética e criatividade, principalmente. Também ofereço formação na área de artes e de interculturalidade. Em todo esse trabalho se pode notar a influência de Lipman principalmente no que se refere aos conceitos do diálogo, do pensamento e da criação de comunidades de investigação.



Na América Central, sou co-criadora, assessora e formadora de uma escola de Facilitadores da Criatividade, em Guatemala, La Antigua. Penso que nesse trabalho, a influência Lipman passa principalmente pelo que eu aprendi na coordenação das comunidades de investigação. Penso que um facilitador da criatividade, em vários aspectos, não em todos, deveria aprender com essa proposta de comunidade de investigação, já que em ambos casos se trata de conduzir o pensamento de um grupo.

Como escritora, evidentemente Lipman me influenciou muito, principalmente na parte de fundamentação a nivel de filosofia da educação. Eu tenho livros publicados de educação, ética, filosofia e literatura para crianças, e, em alguns mais que em outros essa influência está presente. Nos livros que têm finalidade didática, com certeza Lipman é uma influência forte na parte de metodologia das comunidades de investigação. Nos livros, livretos e artigos sobre a "avaliação figuroanalógica", ele é uma base importante já que foi trabalhando com seu projeto que me ocorreu que faltava algo nesse nível, e, a criação dessa forma/concepção de evaluar encontra nesse projeto sua fonte inspiradora. Nos livros de literatura infantil está presente a marca de colocar as histórias com o objetivo de provocar, de estimular o pensamenrto das criançãos. Seguramente ele nao é a única influência porque penso que hoje meu trabalho é uma síntese de distintas e várias investigações no campo da arte, da criatividade, da ética, da educação e da filosofia. Mas, com certeza ele é uma influência forte, em tudo o que faço sempre tem algum reflexo da proposta de Lipman, principalmente no que diz respeito ao processo do pensar.

### Quais foram as dificultades na aplicação do programa com as crianças e como você viu depois de muito tempo os resultados obtidos pela sua plicação?

Com as crianças nunca senti dificuldade nenhuma! Incrível! Ao contrário, sempre vi que recebiam a possibilidade de pensar e de participar nas comunidades com muita alegria! Penso que talvez, nos primeiros momentos, a dificuldade maior era dos adultos e nao das crianças. É muito dificil trabalhar com profundidade num modelo dialógico. O diálogo nao é em linha reta, dá voltas, circula, passeia... E isso para alguns adultos é muito dificil de manejar quando se trata de 30 crianças na sala de aula. Mas, insisto, de maneira geral, as crianças responderam muito bem ao convite para pensar e dialogar!

Em algum momento víamos uma ruptura muito grande quando essas crianças passavam ao ciclo de 5ª à 8ª série, o modelo de ensino daquele segmento sempre entrou em choque com os alunos reflexivos, inquietos, dialogantes e perguntadores que vinham do trabalho com o programa de Lipman. Isso pode ter gerado para alguns a idéia de que esses alunos eram um "problema" já que rompiam com o ritmo das aulas expositivas. Mas, eu penso que aquelas geraçoes dos anos 80 e 90, foram a raiz e a semente das mudanças que hoje já se pode ver nas escolas.

# Sei que você viajou para muitas escolas da rede em que você trabalhava, ou ainda trabalha, para qualificar os professores de filosofia. Qual era a reação dos professores quando conheciam o programa?

Eu sigo colaborando com a rede Pitágoras como parte do grupo de autores de livros das coleçoes didáticas deles. Sou co-autora junto com Paulo Volker de duas coleçoes de éticas que já estao fora de catálogo e de alguns livros da coleçao de ética e empreendedorismo que entrará nas salas de aula a partir de 2006. E, em algum



momento, se estou pelo Brasil, faço alguma conferencia em seus eventos. Os 16 anos que estive no Pitágoras como funcionária, foram muito importantes e significativos para mim, uma escola em vários níveis, na qual aprendi muitas coisas! Seguramente essa é uma instituiçao a qual eu respeito, além de ser muito agradecida a tudo o que me ofereceram ao meu trabalho. Pitágoras foi uma instituiçao que me ofereceu valor e apoio e isso marcou muito minha vida profissional.

Para compreender o movimento de formação do professorado nessa linha de trabalho, é preciso dizer que quando chegou o momento das viagens pelas escolas da Rede já haviam passado alguns anos de experimentação nas escolas de Belo Horizonte. Essa formação não começou de maneira massiva. Começamos com dois critérios importantes: quem quer e quem pode. Com isso, contávamos com o desejo e a disposição horária dos professores para a formação. Foi aquele primeiro grupo de 6 pessoas dispostas e desejosas que entusiasmou todos os demais. E, ao longo dos anos o programa passou a ser uma realidade para um grupo muito mais amplo de professores. Foi nesse momento que começaram as viagens para as escolas da Rede. Penso que o fato de já nao ser uma opção do professor, fez com que algumas pessoas se sentissem obrigadas a fazer esse tipo de trabalho e, por isso, contamos com algum tipo de resistência. Mas, de maneira geral, a minha memória guarda uma lembrança grata e agradável dos momentos de formação nas unidades externas do Pitágoras. Evidentemente, em algumas escolas mais que em outras o programa floreceu, cresceu e gerou muitos frutos. E isso, foi causado principalmente quando o solo era fértil, ou seja, onde havia um grupo de profesores, coordenadores e diretores convencidos do valor desse programa, a formação teve um nivel de aprofundamento especial. Nesses ambientes, o programa foi praticado e refletido, pensado, estudado e criticado.

### O que você viu de positivo na aplicação do programa para o desenvolvimento da criticidade das crianças? Teve algum ponto negativo? Qual foi?

Seguramente nada é só positivo nem só negativo. E, evidentemente esse juízo será feito dependendo das premissas que cada um coloca como referências. Para os parâmetros no quais me movo, de negativo-absoluto nao consigo ver nada. Inclusive, tenho um exemplo familiar com uma filha de 23 anos e outra de 13 - ambas viveram o programa de filosofia para crianças nas escolas Pitágoras e hoje vejo como mae, muitos dos efeitos dessa formaçao que receberam. A maneira como pensam, como perguntam, como criticam, e, inclusive com o tipo de interesse temático que têm. Muitas vezes me cansam um pouco, porque nao aceitam facilmente o que eu digo. Mas, isso para mim nao é negativo, ao contrário, penso que é fundamental que sejam mais rigorosas e que peçam as razoes de quem lhes diz que têm que fazer ou deixar de fazer algo. Igualmente é importante que elas defendam com argumentos o que querem ou nao fazer.

Lembro-me agora de uma cena divertidissima. Uma professora pediu que as crianças de 7 anos escrevessem as perguntas que tinham elaborado sobre um episódio de Issao e Guga. Uma das crianças escreveu mais de 30 perguntas e a professora ficou impressionada e sem saber o que fazer com aquilo. Quando apareci na sala, ela me olhou com os olhos muito abertos e me disse: e agora? O que faço com tanta pergunta? Teremos que buscar respostas para todas as perguntas dessa criança? E as outras crianças? Na época, nao me lembro qual foi a resposta que dei, mas seguramente era algo para que se acolhesse essa manifestaçao da criança como algo positivo e nao aterrador. Hoje, depois de muitos estudos no campo da criatividade, sei



que o exercício mental dessa criança foi fundamental para seu proprio desenvolvimento. Leonardo da Vinci fazia como ela! Evidentemente, naquele momento, quem sabe isso poderia ter sido visto como negativo, como algo que rompia a ordem, quebrava as estruturas de tempo e de espaço previstos pela escola.

É posssível que para muitos, esse seja um ponto negativo, porque o vêm como algo que abre, abre, abre e nunca cerra nada com nenhuma conclusao. Penso que a abertura e a flexibilidade que esse trabalho proporciona, gera incômodos na estrutura fechada do sistema educacional. E, para professores com um perfil muito rígido e fechado, esse pode ser um ponto negativo, muito negativo. Quem se sente obrigado a dar as respostas, porque é quem sabe tudo, nao tem como considerar positivo o fato de que seus alunos estao aprendendo a abrir, a ampliar, a flexibilizar seus pensamentos. Sem contar que existem campos do saber como a filosofia, a ética, por exemplo, nos quais nao existe só uma resposta, nem só uma conclusao definitiva.

Bem, queria dar um exemplo que para mim é de resultado positivo. Em 1996, realizamos um CONGRESSO DE CRIANÇAS PARA CRIANÇAS dentro do projeto CRIANÇA CIDADA, criado a partir do PFC. Nesse projeto, durante todo um ano, mais de 2000 (duas mil) crianças participaram de foros em suas escolas e prepararam seus representantes para um encontro presencial em Curitiba. Naquele encontro foram 300 (trezentas) crianças de diversas partes do país e de diferentes situações pessoais e sociais que refletiram juntas sobre a criança como cidada. Foram as crianças que apresentaram as conferencias, as mesas redondas e conduziram os grupos de trabalho e de vivência. E, tudo isso num nível altíssimo de participaçao! Impressionante tudo o que foram capazes de fazer ao longo do ano e durante aqueles 3 dias em Curitiba. O resultado desse trabalho chegou a transcender as salas de aula. Naguele momento, o entao presidente Fernando Henrique Cardoso, recebeu uma comissao de 6 crianças que foram entregar uma carta redigida nos dias do congresso em Curitiba, na qual pediam ao presidente do país que as considerasse como cidadas e que respeitasse seus direitos. Aquela era uma primeira vez que tal cena podia ser vista. Hoje seguramente é mais comum e sei de muitas pessoas que aprenderam daquela experiência e que sequem com iniciativas similares. Sinto-me feliz com isso. afinal é muito bom criar uma idéia e ver que depois ela transcende a sua própria existência. Mas, evidentemente é necessário ressaltar que nada disso ocorreria se nao fosse a sensibilidade e o aopoio econômico dos donos do Pitágoras, e, em especial de um deles: Fernando Cabizuca, que participou ativamente de todas as fases desse projeto. Esse foi um dos trabalhos dos quais mais me orgulho de ter feito na minha vida! Recordá-lo me enche de entusiasmo! E, às vezes, até hoje, quase 10 anos depois, recebo algum mail comentando sobre a maravilha que foi aquele trabalho. Ou, quando vou ao Brasil, às vezes encontro com alquém que participou de alguma maneira daquele projeto e recorda o importante que ele foi para sua vida pessoal e profissional. Esses sao aqueles gratos momentos que a vida nos oferece de retorno por um esforço empreendido! "Gracias a la vida que nos hay dado tanto"!

Quero agradecer a Vânia por fazer-me essa entrevista, foi uma oportunidade de retomar a própria memória de uma década que passou mas que deixou marcas profundas na minha história profissional e pessoal. A vida é mesmo curiosa com essas voltas que ela dá! Estou acabando de responder a essa entrevista em La Coruña, porque venho aqui para dar cursos ao professorado na linha do PROJETO NORIA. Mas, La Coruña é também a cidade espanhola na qual a Vânia faz o seu doutorado. Envio a mensagem para ela que está lá no Brasil, no estado do Goiás onde muitas vezes fui para trabalhar na formação do professorado das escolas do Pitágoras. É





- —, "Unreasonable People and Inapropriate Judgments", *Inquiry*, 1992, vol. 10, n° 3, pp. 1, 18-22.
- —, "Entrevista con Matthew Lipman", realizada por Eulalia Bosch, en *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, nº 2005, julio-agosto, pp.18-20.
- —, "Sources and References. Harry Stottlemeier's Discovery", en SHARP, A. Y REED, R. (eds.), *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia, Temple University Press, 1992, pp. 192-268.
- —, La Filosofía en el aula (selección de capítulos de *Growing up with Philosophy* y de *Philosophy goes to School*), Madrid, De la Torre, 1992.
- —, (1993): "Fortalecer el razonamiento y el juicio por medio de la filosofía", en BELTRÁN LLERA, J. [et al.], *I Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Madrid, Pirámide, 1993.
- —, "Matthew Lipman para *Aprender a Pensar*", entrevistado por Mª José Figueroa Rego, **Aprender a Pensar**, 1994, 9-10, pp.8-12.
- —, "Caring as Thinking", 1995, en <a href="http://www.chss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.htlm">http://www.chss.montclair.edu/inquiry/fall95/lipman.htlm</a>.
- —, "Some remarks on Pixie", en REED, R. y SHARP, A., *Studies in Philosophy for Children. Pixie*, Madrid, De la Torre. 1996, pp. 17-36.
- —, "Matthew Lipman: una autobiografía intelectual" en GARCÍA MORIYÓN, F., (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación,* Madrid, De la Torre, 2002, pp. 17-46.
- —, Thinking in Education (2<sup>a</sup> ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- —, "Siete ideas en torno al papel del pensamiento en educación", en VVAA., *Filosofía en la escuela*, Caracas/Barcelona, Laboratorio Educativo/Graó, 2005, pp. 19-23.

#### B. Trabajos sobre M. Lipman<sup>59</sup>

- DE LA GARZA, Ma. T., Educción y Democracia, Madrid, Visor, 1995.
- —, "Comunidad, Democracia y Educación en el pensamiento de M. Lipman", en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 205-222.
- DE PUIG, I., "La dimensión estética del programa de FpN", en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 163-184.
- FERRER, V., "Lipman: educación para la complejidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, nº 259, pp. 73-82.
- GARCÍA GARCÍA, E., Enseñar y aprender a pensar, Madrid, De la Torre, 1994.
- GARCÍA MORIYÓN, F., "Filosofía para Niños y Filosofía Continental", en *Aprender a pensar*, 1990, nº 1, pp.18-34.
- —, "En busca del sentido", en *Aprender a pensar*, 1992, pp.29-38.
- (coord.), Matthew Lipman: Filosofía y educación, Madrid, De la Torre, 2002.
- —, Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula, Madrid, De la Torre, 2006.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, F., "Antecedentes de la Filosofía para Niños: Francisco Giner de los Ríos y John Dewey", en *Aprender a pensar*, 1992, nº 6, pp. 49-59.
- MIRANDA ALONSO, T., "Implicación semántica e implicación pragmática en la lógica de Filosofía para Niños", en *Aprender a pensar*, 1991, nº 4, pp.66-71.
- —, "Acción comunicativa y proceso educativo: J. Habermas y M. Lipman", *Ensayos* (Revista de la EU de Formación del Profesorado de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha), nº 6, febrero 1992, pp.33-46.

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> La bibliografía que se incluye trata no tanto del programa de FpN cuanto del propio Lipman.



- —, El juego de la argumentación, Madrid, De la Torre. 1995.
- —, (1995): "El papel de la lógica en la construcción colectiva del pensamiento", en *Aprender a pensar*, 1995, nº 11, pp. 25-35.
- —, "Didáctica de la filosofía y desarrollo de un pensamiento complejo", en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 97-116.
- POZA, A. y MARTÍNEZ, A., "La lógica de la experiencia", en *Aprender a pensar*, 1991, nº 3, pp. 89-94.
- REED, R. y SHARP, A., Studies in Philosophy for Children. Pixie, Madrid, De la Torre. 1996.
- ROMERO IZARRA, G., "Diálogo de Lipman. Descubrir un tiempo como instrumento y un espacio para las relaciones", en GARCÍA MORIYÓN, F. (coord.), *Matthew Lipman: Filosofía y educación*, Madrid, De la Torre, 2002, pp. 247-277.
- SALAZAR, A. (1996): "Lipman y Kohlberg: los dilemas morales", en *Aprender a Pensar*, 1996, nº 14, pp. 35-42.
- SHARP, A. Y REED, R. (eds.), Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery, Philadelphia, Temple University Press, 1992.
- TABERNER GUASP, J., "Lipman y la socialización de los valores", en *Aprender a pensar*, 1994, nº 9-10, pp.70-77.