CREARMUNDOS

Verano a invierno de 2012 / número 10

LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS Y LA CREATIVIDAD SOCIAL

Descanso, Pilar Pedraza.

Sumario

Editorial 3

I. MUNDOS DIALOGADOS 4

1. ¿Qué hay de filosófico en filosofía para niños? **Félix García Moriyón, Tomás Miranda, Angélica Sátiro** 5

II. MUNDOS REFLEXIONADOS 13

2. Derechos de los niños, filosofía y arte **Irene de Puig** 14
3. El respeto de los derechos y su ejercicio en la comunidad de investigación filosófica con los niños **Fulvio C. Manara** 18
4. Filosofar a través de antinomias **Oscar Brenifier** 28
5. La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa **Angélica Sátiro** 34
6. La Comunidad de Investigación, una apertura al horizonte del pensamiento en la formación docente **Yolanda García Pavón** 42

III. MUNDOS COMPARTIDOS EN URUGUAY 46

7. El futuro comenzó ayer **Laura Curbelo** 47
8. ¡PLOM!: de lo que se aprende chocando **Analía Artigas, Ernesto Alves** 51
9. «EXPERIENCIANDO TRANSFORMACIONES» **Joela Barrios, Joaquín Moraes** 56
10. Primer contacto. ¡Una experiencia maravillosa!» **Víctor Vispo, Milagros Nessi** 59
11. Juanita y los más chiquitos... **Fiorella Quintana, Valentina Rodriguez** 63
12. PÉBILI está «vichando» **Roberta Caetano, Luisa Marqués** 68
13. Des-cubriendo a Miró **Roberta Caetano, Luisa Marqués** 72
14. Filosofía a partir de un mito de origen latinoamericano: el *Popol Vuh* **Valentina Rodriguez, Analía Artigas** 77
15. Lluvia de preguntas y títulos utilizados como estrategias didácticas **Laura Curbelo** 80

IV. MUNDOS COMPARTIDOS EN MÉXICOS 85

15. Filosofía para niños y el proyecto noria: una experiencia de formación **Homero López Moreno** 86

V. MUNDOS COMPARTIDOS EN ESPAÑA 92

17. Proyecto Noria Infantil: ¡Quiero un nombre! **Rosa López Alemany** 93
18. Proyecto Noria Infantil: Luci La Luciérnaga. ¿Qué ocurre en la oscuridad? **Rosa López Alemany** 95
19. Hablamos de la Mariquita Juanita **Manuel Ángel Puentes Zamora** 98
20. Proyecto integrado de coeducación, educación en valores y habilidades sociales a través de la Mariquita Juanita **Marian Castillo Carranza** 100
21. Filosofando y jugando a pensar con Juanita **Saleta Mendoza Torres** 105
22. El sentido común. Cómo una sesión del Proyecto Noria puede verse como filosófica **Araceli Ochoa de Eribe, Félix de Castro** 108
23. Dialogando con la filosofía **Gabriela Berti, Cristina Signes Soler** 114

VI. MUNDOS COMPARTIDOS EN COLOMBIA 118

24. El ágora: Un lugar para comprar y vender ideas **Nubia Rodríguez, Nancy González** 119

VII. MUNDOS INSPIRADOS 123

De las miradas a los espacios. Diez años de evolución pictórica **Felix García Moriyón** 124

VIII. MUNDOS CREADOS 128

Noria en italia 129
Noria infantil en brasil 132
Nuevos títulos de las series de noria infantil en catalán 133
Nueva web: formación noria 134
Formación de formadores noria 135
IV Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social (CICI) Crearmundos **Félix de Castro, Asociación Crearmundos** 136

Primera edición
noviembre de 2012

Coordinación
Angélica Sátiro

Consejo editorial de la revista *Crearmundos*
Enrique Mateu (La Antigua, Guatemala), Ercília Silva (Curitiba, Brasil), Félix de Castro (Barcelona, España), Fernando Caramuru Bastos Fraga (Belo Horizonte, Brasil), Juan Rodrigo (San Sebastián, España), Katja Tschimmel (Porto, Portugal), Paulo Benetti (Rio de janeiro, Brasil), Paulo Volker (Brasilia, Brasil), Rita Espechit (Edmonton, Canadá).

La revista *Crearmundos* es una publicación de artículos, entrevistas y relatos de experiencias en castellano, catalán, portugués y gallego.

La revista *Crearmundos* no se identifica necesariamente con las opiniones expresadas ni con los resultados publicados en este volumen. Estos aspectos así como las autorizaciones de las imágenes utilizadas en los artículos son responsabilidad de cada autor.

© de la revista:
portal Crearmundos
© de los textos publicados:
cada uno de los autores
© de las ilustraciones:
Marcelo Aurelio (*Juanita, los cuentos y las leyendas*), Juanjo Cortés (*Juanita y los mitos*), Glyn Goodwin (*La mariquita Juanita*), Regina Miranda (*Jugar a pensar con cuentos*), Cristina Subirats (*Pébili*) y Edgar Ramírez (Series *Juanita y sus amigos* y *Sin nombre*)

Son permitidas reproducciones siempre que el autor del texto lo autorice y se explicite el nombre de la revista *Crearmundos* como fuente de la publicación.

EDITORIAL

Se muito vale o já feito,
mais vale o que será.
E o que foi feito é preciso
connhecer para melhor proseguir.

MILTON NASCIMENTO (CANTAUTOR BRASILEÑO)

Empezamos con esta cita en portugués que nos recuerda la importancia de reconocer el valor de lo que ya fue realizado sin perder la visión de la meta de lo que todavía se puede construir. Este número de la revista *Crearmundos*, que se presenta en el IV CICI (Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social) en Durango, México, a finales del año 2012, es un reconocimiento del valor de lo que se hizo con vistas a lo que se puede hacer.

A diferencia de números anteriores, la revista cuenta con tres tipos de texto:

- los que forman parte del tema monográfico: ¿Qué hay de filosófico en la filosofía para niños y el proyecto Noria? (van con el sello que los identifica);
- los que dan soporte a temáticas desarrolladas en el IV CICI (van con el sello que los identifica);
- los que están relacionados y son afines a los anteriores, pero sin su especificidad (van sin sello).

La revista cuenta con colaboradores de distintos países: España, Italia, México, Uruguay y Colombia. Su línea editorial sigue manteniendo las secciones:

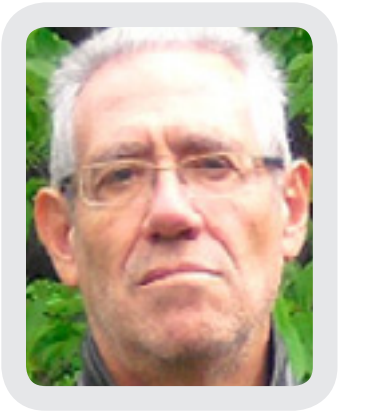
- MUNDOS DIALOGADOS: con un triálogo sobre el tema monográfico.
- MUNDOS REFLEXIONADOS: varios artículos teóricos.
- MUNDOS COMPARTIDOS: relatos de experiencias prácticas en distintos países.
- MUNDOS INSPIRADOS: texto sobre la obra de Pilar Pedraza, creadora de la obra de la portada de este número.
- MUNDOS CREADOS: divulgación de proyectos y materiales eticocreativos.

Crearmundos agradece el apoyo de Laura Curbelo (Uruguay) y de Javier Rouco (España), que han coordinado aportaciones de sus respectivas regiones. La revista también agradece su aportación a todos/as los que colaboran en este número. Esperemos que la revista pueda nutrir las ganas y las ilusiones de todos los que quieren seguir creando mejores mundos posibles.

I

MUNDOS DIALOGADOS

1. ¿QUÉ HAY DE FILOSÓFICO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS?



FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Catedrático de Filosofía de Enseñanza Secundaria, retirado. Profesor honorario de la Universidad Autónoma de Madrid. Implicado en el programa de Filosofía para Niños desde 1985, ha dedicado gran parte de su actividad teórica y práctica a la enseñanza.

TOMÁS MIRANDA: Catedrático de Filosofía de Enseñanza Secundaria y profesor asociado de Filosofía en la Universidad de Castilla La Mancha. Trabaja en el proyecto de Filosofía para Niños desde 1988, y se ha dedicado también a la formación del profesorado.

ANGÉLICA SÁTIRO: educadora, escritora y directora del proyecto Noria, trabaja con Filosofía para Niños desde los años 80, con especial énfasis a la formación de profesorado. Investigadora del tema «Ciudadanía creativa» en la Universidad de Barcelona (<www.angelicasatiro.net>).

ANGÉLICA SÁTIRO: Desde los años 80, cuando me inicié en FpN, escucho la pregunta: ¿qué hay de filosófico en filosofía para niños? Escuché distintas respuestas, además de haber planteado distintas preguntas a partir de esta. Igualmente me hice esta pregunta muchas veces, principalmente en el trabajo con los niños pequeños de Educación Infantil. Se trata de una duda que se reafirma a lo largo del tiempo dentro y fuera de la comunidad de profesionales que se reúnen en torno al proyecto Filosofía para Niños, además de contar con respuestas de muy diferente calado. Por este motivo nos parece bien realizar este triálogo y pensar juntos sobre esta problemática que parece estar en el centro de este proyecto.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Planteas, sin duda, uno de los temas cruciales del programa iniciado por Lipman. Desde el principio, tuvo que vencer dos resistencias muy fuertes:

- los niños no están capacitados para hacer filosofía;
- lo que hace el programa es, en el mejor de los casos, estimulación cognitiva, como otros muchos programas.

Sin embargo, la pretensión de Lipman era hacer filosofía y los grandes problemas de la tradición filosófica occidental están presentes en sus narraciones y en los manuales para los profesores.

Las resistencias sobre el primer punto, aunque no han desaparecido, han disminuido bastante, en especial, en el ámbito de la formación académica filosófica, y una prueba de ello es que en el Congreso Mundial de Filosofía ya existe desde hace tiempo una sección específica dedicada a Filosofía para Niños.

Sin embargo, el segundo bloque de resistencias mantiene cierta fuerza, formulado del siguiente modo: ¿realmente se hace filosofía en el aula cuando aplicamos el programa? Una prueba del interés la tenemos en el tema que se discutirá en la próxima reunión de Sophia, la red europea de Filosofía con Niños: Philosophy in Philosofizing with children.

TOMÁS MIRANDA: Efectivamente, Félix, tanto las novelas y los manuales para profesores del proyecto de Lipman-Sharp, como los de Noria, están diseñados para hacer filosofía en el aula. El hecho de que se haga filosofía o no, creo que depende del profesorado que trabaja con estos materiales. Supongo que para contestar a la pregunta de Angélica nos tenemos que poner de acuerdo, antes, sobre en qué consiste hacer filosofía, para ver, después, si se hace o no se hace realmente filosofía en el aula cuando trabajamos con los proyectos de Filosofía para Niños (FpN) y Noria.

No pretendo dar una definición esencial de en qué consiste la actividad filosófica, pues si hay algo en que difieren todos los grandes filósofos clásicos es precisamente en la definición que dan de *filosofía* y en las funciones que a esta asignan. Pero sí está claro que la actividad filosófica surge para dar sentido a la experiencia que los seres humanos tenemos en nuestras relaciones con nosotros mismos, con las demás personas y con el mundo. El hombre es un ser que tiene que hacerse a sí mismo, pues no nace hecho, y tiene que hacerse mediante la acción, la praxis, mediante una actividad que incluye hacer del medio en que vive un hogar habitable, con sentido y bello, es decir, un cosmos. Y para ello cuenta con la capacidad de asombrarse ante lo que le rodea y con la capacidad de hacerse preguntas y de buscar respuestas que puedan ser justificadas mediante la palabra –logos: razón/palabra– ante sí mismo y ante los demás. Esta actividad de, partiendo de la experiencia, asombrarse, preguntarse y pensar está incluida en lo que entendemos por actividad filosófica. Y los niños, desde muy pequeños, son capaces de asombrarse –más que los adultos–, de hacerse preguntas y de participar en conversaciones con otros niños y con los mayores sobre los grandes problemas existenciales que han sido los tópicos de los que tradicionalmente se ha ocupado la filosofía. Las grandes preguntas metafísicas nos las plantean los niños, no los adultos.

ANGÉLICA SÁTIRO: Tomás, me parece interesante retomar la otra pregunta que propones: ¿en qué consiste hacer filosofía? No sé si deberíamos ponernos de acuerdo con una sola respuesta, pero sí pienso que hace falta clarificar nuestras respuestas para dialogar a partir de ahí.

Estoy de acuerdo contigo sobre la cuestión de «dar sentido a la experiencia humana» y «las capacidades de asombrarse, hacer preguntas, buscar respuestas y justificarse racionalmente». También comparto que hay un tipo de problemas y de temas que pueden ser tildados de filosóficos que son planteados por los niños.

Por lo tanto, hacer filosofía conlleva un tipo de temática, de problemática y de capacidades que se ponen en marcha. Quiero resaltar la cuestión procedimental. Hay una forma de pensar filosóficamente que implica un conjunto de habilidades de pensamiento. ¡Y esto se puede aprender! Para mí este es el gran legado de la Filosofía para Niños a la educación de las nuevas generaciones. Los niños ya piensan y plantean las preguntas filosóficas, y también buscan encontrar el sentido y la razón de las cosas, de sí mismos y del mundo. Pero, pueden pensar mejor sobre todo esto en la medida en que desarrollan los procedimientos filosóficos del pensar. Pensar mejor, para Matthew Lipman, es multidimensional: crítico, creativo y ético a la vez. Es decir, se trata de facilitar que piensen con criterio, con ingenio, con gracia, con profundidad, con amplitud y, evidentemente, teniendo en cuenta las consecuencias éticas de ello. Pero, como el propio

Lipman advierte en una de sus obras: los filósofos suelen desconfiar cuando se hace referencia a las habilidades de pensamiento… Quizás iría bien dialogar más sobre esto, ¿qué les parece?

Me gustaría añadir, también, que entiendo la labor filosófica como la forja de la conciencia. Es decir, cuando filosofamos, nos damos cuenta de diversos aspectos que merecen reflexión. ¿Hablamos de esto también?

TOMÁS MIRANDA: Desarrollar un pensamiento complejo, tal y como lo entiende Lipman, creo que debería ser un objetivo de todas las disciplinas. Pero la filosofía se ha ocupado tradicionalmente de pensar sobre el pensar. Uno de los temas centrales de la actividad filosófica ha sido y sigue siendo el estudio de los procedimientos del pensamiento, es decir, las cuestiones que tienen que ver con la lógica y con la epistemología. Del mismo modo que para hablar bien no se requiere ser filólogo especialista, tampoco se requiere tener un grado académico en filosofía para pensar bien. Pero si el conocimiento de la sintaxis nos ayuda a hablar y a escribir mejor, del mismo modo podríamos decir que el conocimiento de las reglas lógicas nos capacita para producir juicios y argumentos más sólidos, por ejemplo.

La actividad filosófica tiene una función metacognitiva: indaga las estructuras de los argumentos deductivos, estudia las relaciones de implicación lógica e implicación pragmática que se dan entre enunciados, somete a juicio el estatuto de verdad que pretende tener un axioma, un teorema matemático o una ley empírica, somete a crítica los presupuestos y prejuicios extendidos en una sociedad, que, con demasiada frecuencia, se aceptan como «el sentido común». Y, sin defender que la actividad filosófica se debe reducir a un análisis del lenguaje, sí reconozco que cuando se trata algún tema «filosófico» —el amor, la verdad, el bien, la justicia, la mente, la belleza…— es muy higiénico comenzar aclarando el significado de estos términos, indagando cómo se usan en los distintos juegos lingüísticos en que aparecen. Todas estas actividades están propuestas en el programa de Lipman.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Yo quiero aportar un enfoque muy práctico, planteado desde la investigación educativa. Si se trata de saber si los niños hacen filosofía en el aula, debemos encontrar varios rasgos que sean específicos de la reflexión filosófica, para, a continuación, encontrar algunas variables de observación que nos permitan detectar si efectivamente la están haciendo. A continuación, debemos averiguar si el programa de filosofía para niños dispone de propuestas didácticas que ayuden a mejorar esas variables que podemos identificar con lo que ahora se llaman competencias. Y, claro está, buscar instrumentos de evaluación que nos permitan confirmar si de hecho aprenden o no aprenden. Ese es el enfoque de un trabajo sólido que hicimos hace años sobre la estimulación de la inteligencia.

Aceptando este enfoque, me parece muy útil la aportación de Thecla Rondhuis, quien, partiendo de lo que suelen hacer los filósofos, detecta tres rasgos distintivos. En primer lugar es una reflexión que exhibe una clara capacidad de análisis y de razonamiento; en segundo lugar, muestra especial preferencia por la discusión sobre conceptos y temas ambiguos, vagos, inciertos, fronterizos…; por último, elabora y maneja amplios marcos de referencia, lo que también podríamos llamar concepciones del mundo, estableciendo conexiones entre la teoría y la práctica o las experiencias de la vida real.

A eso añadiría que es una actividad siempre en primera persona, por lo que exige que los niños piensen por sí mismos. Y, además, que, como bien dice Angélica, no sólo se caracteriza por unos procedimientos, sino también por unos contenidos. La llamada *philosophia perennis* ponía como contenidos fundamentales de la reflexión filosófica los que son propios de la metafísica: la pregunta por el ser, por la unidad, por la verdad, por el bien y por la belleza. Kant los sintetizó en cuatro famosas preguntas. Y más recientemente los hermeneutas ha puesto el énfasis, como hace Tomás, en que la especificidad de la filosofía es la búsqueda del sentido.

ANGÉLICA SÁTIRO: Lo que hay de filosófico en Filosofía para Niños tiene que ver con el contenido y con la forma. Es decir, por un lado tiene que ver con una manera de pensar filosóficamente temas de la experiencia y del conocimiento humano. Esta manera de pensar puede ser desarrollada por los niños y niñas desde la más temprana edad. Aquí entran los aspectos procedimentales, las habilidades de pensamiento, que conllevan una mejora en la percepción, en la conceptualización, en el razonamiento, en la capacidad de in-

vestigar y de formular los significados y sentidos necesarios para ubicarse en este mundo. Y, por otro lado, tiene que ver con los temas que no son tratados en los demás campos del conocimiento que constan en el currículo escolar. Temas que para mi no son solamente de orden metafísico, sino de ámbito ético, epistemológico, estético, político, lógico, etc.

Me gustaría saber qué tipo de criterios claros, según vosotros, se pueden ofrecer a los maestros y maestras que no tienen formación académica en filosofía, pero sí hacen filosofía con y para los niños. Pienso que listarlos podría ayudar concretamente a quienes están en las aulas con los niños haciéndose la misma pregunta.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: No es fácil, incluso quizá no sea posible ni deseable atender tu petición, Angélica. Por un lado, existen ya diversos listados en los que se establece una relación de rasgos que definen una reflexión filosófica. Hay enumeraciones que recogen un conjunto de destrezas cognitivas y afectivas, algunas muy generales, otras muy propias o frecuentes en filosofía. Podemos repetirlas aquí, pero quizá no tengamos espacio ni tiempo. Por otra parte también existen enumeraciones o listados de los temas más genuinamente filosóficos que, como bien señalas, incluyen temas de las diferentes ramas de la filosofía: la metafísica, la epistemología, la ética, la estética, y, luego, todas las filosofías «regionales», filosofías de la ciencia, social, política, del derecho…

Sin embargo, no basta con eso. El problema central es lograr que el profesorado que se dedica a hacer filosofía en el aula con niños dé los dos pasos o momentos que señala Platón en la Carta VII. Uno es una especie de chispa que enciende o pone en marcha la curiosidad filosófica; el otro es un trabajo continuado de estudio y reflexión sobre la propia tradición filosófica gracias al cual ese chispazo inicial se convierte en una sólida actitud y formación filosófica.

Nuestros cursos de profundización o iniciación en el programa son buenos para encender esa chispa. Más difícil es el trabajo posterior del que habla Platón, gracias al cual la gente pueda alimentar su formación filosófica y afrontar así en mejores condiciones de éxito la gran tarea que tienen por delante. Nos hace falta diseñar algunos modelos de formación que ayuden en este trabajo.

En la medida en que esos listados o enumeraciones, por buenos que fueran, dieran a entender que bastaba con eso para resolver los problemas del aula, no serían siquiera deseables.

TOMÁS MIRANDA: Para que el diálogo que se establezca en el aula sea un diálogo filosófico se requiere que el profesor tenga «olfato» o «cintura filosófica». Es decir, que esté sensibilizado con los problemas filosóficos y la manera de tratarlos. Sólo así sus intervenciones para mejorar la calidad de la sesión serán fructíferas. Se trata de una condición necesaria, aunque no suficiente. Y para conseguir esto es necesario, como dices tú, Félix, no descuidar la formación filosófica del profesorado implicado en Filosofía para Niños. Será esta formación y su práctica en el aula la que facilitará al profesorado detectar el problema que se plantea y su relevancia filosófica, así como su conexión con otros problemas relacionados. De este modo sus aportaciones permitirán a la comunidad de indagación profundizar en el diálogo, cuestionando los aspectos lógicos, epistemológicos, éticos, estéticos relacionados con el problema que se está tratando.

El conocimiento, a su vez, de cómo ha sido abordado el problema en otros momentos de la historia y por otros autores le permitirá tener un marco de referencia más amplio y una visión más compleja del tema tratado, lo cual le facilitará la intervención en el aula para ayudar a que los propios estudiantes vayan adquiriendo esa dimensión de complejidad del pensamiento, característica del pensamiento filosófico.

Por ello creo muy necesario, como ya hemos hablado otras veces, responder a la necesidad de formación filosófica del profesorado no especialista en filosofía, no con grandes tratados ni con historias de la filosofía, sino con materiales ágiles capaces de aumentar los marcos de referencia en que se establecen las discusiones filosóficas en el aula. Sé que ya se están haciendo cosas, y en este sentido son muy recomendables los libros de la colección «Pregunto, dialogo, aprendo» de la editorial mexicana Progreso Editorial, donde habéis publicado vosotros dos, Félix y Angélica, y también Juan Carlos Lago y Walter O. Kohan.

Otra cuestión que quiero plantear y preguntar tiene que ver con la llamada filosofía intercultural. Me pregunto si en la conversación que estamos teniendo los tres no estamos partiendo de

una concepción eurocéntrica de la filosofía. Estamos pensando y hablando de la forma de hacer filosofía en las comunidades que caen dentro de la filosofía occidental. ¿Hay diferencias significativas con el modo de hacer filosofía de otras tradiciones culturales?

ANGÉLICA SÁTIRO: Tomás, me gusta mucho tu pregunta, aunque no sé contestar… Tú has dicho anteriormente que todo depende del concepto de filosofía manejado. Me parece que valdría la pena invitar a más gente a dialogar sobre ello. Alguien que pudiera dar una buena respuesta a tu pregunta. Yo trabajo en muchos países, el proyecto Noria maneja una ética intercultural y utiliza recursos multiculturales, pero pienso que la manera como procedemos filosóficamente es occidental. Me gustaría saber respuestas más profundas sobre esto y no estoy segura de que nosotros sabríamos contestarlo…

De todas maneras sigo inquieta con algo que dijo Félix anteriormente: «quizá no sea posible ni deseable atender tu petición». No comprendo las razones que dio para justificar esto. El presupuesto de mi pregunta es el de alguien que lleva trabajando en la formación de profesorado desde los años 80. Y desde los inicios escucho esta petición por parte de las maestras de infantil y de primaria que no han pasado por la formación filosófica académica aunque sí están constantemente formándose en filosofía para niños. No sé por qué no es deseable pensar juntos sobre una lista de posibles criterios que les ayude a ver qué hay de filosófico en lo que hacen…

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Angélica, ya he explicado por qué no son deseables y lo he hecho en la última frase de mi última intervención: no lo serían si contribuyeran a que el profesorado se diera por satisfecho con esos listados y renunciara al esfuerzo de su propia formación personal en filosofía. Solo eso. Los listados, por otra parte, ya están hechos en diversos sitios, entre otros en el proyecto Noria, donde se explicitan habilidades y se abordan temas. Y desde luego en los manuales del currículo del IAPC, elaborado básicamente por Matthew y Anne.

Desde luego, yo parto de la tradición filosófica occidental que, en cierto sentido, es la genuina; al menos, es la que propuso el nombre y la temática. Eso no es ni bueno ni malo, es un dato que explicita el lugar desde el que se habla, pero que no invalida en absoluto lo que se dice. Mi conocimiento de otras tradiciones filosóficas es muy escaso y no puedo opinar mucho. Me gustaría saber más, por ejemplo, de filosofía china; no sé si se puede hablar de una filosofía propia de los pueblos prehispánicos de América y tampoco tengo claro que la gran reflexión de la variada y milenaria cultura de la península de la India sea propiamente filosofía. Esto, claro está, depende de cómo definamos la filosofía. No tengo demasiado interés en perderme en definiciones esencialistas y, sin renunciar a señas de identidad, creo que debemos ser abiertos. En mi primera intervención ya propuse una definición y no veo necesidad de cambiarla por el momento.

Tampoco entiendo mucho eso de la ética intercultural o multicultural. Creo que los valores morales fundamentales son comunes a todas las culturas (no robar, no matar, ayudar al prójimo, no mentir…), y cada una de ellas establece pautas concretas de funcionamiento, con guías de valor específicas por estar atentas al contexto específico en el que se mueven. La actual declaración de los derechos humanos es un buen ejemplo de apuesta por esa universalidad de los valores, que se ha ido tejiendo con diferentes aportaciones durante varios milenios. En la medida en que tengamos que afrontar problemas similares, las diferentes culturas, o nichos culturales, como los denominaba Margaret Mead, iremos avanzando hacia guías de valores más compartidas.

TOMÁS MIRANDA: Yo no he hablado de «ética intercultural», sino de «filosofía intercultural», y los que trabajan en esta línea no defienden un relativismo cultural radical, que haría imposible el diálogo y la traducción entre culturas, sino la apertura polifónica y crítica a diversos modos de prácticas filosóficas, que no se reducen monolíticamente al modo de hacer filosofía de la tradición occidental. Se trata de una propuesta programática que pretende una reconfiguración de la actividad filosófica teniendo en cuenta las distintas prácticas culturales que se producen en las diferentes tradiciones culturales. Pero el tema es complicado y quizá desvíe la atención del problema central sobre el que estamos dialogando.

ANGÉLICA SÁTIRO: Yo hablé de ética intercultural y me gusta manejar el concepto que propone Nor-

bert Bilbeny, filósofo de la Universidad de Barcelona e investigador en el campo: «El tipo de ética intercultural que se intenta razonar en este ensayo está basado en el convencimiento de que la mente humana, sin diferencia de culturas, es capaz de dar de sí, a través del conocimiento, en su sentido más amplio, y de la reflexión, el esfuerzo y el disfrute de la interacción y el intercambio, en lugar de permanecer en la incomprensión y el enfrentamiento. Donde hay humanos, algo es comparable.» (*Ética intercultural*, Barcelona: Ariel, 2004, pag.176). Y volví al tema porque desde mi perspectiva esto tiene que ver con este triálogo. Si una maestra se pregunta «¿qué hay de filosófico en mi sesión?», quizás una pauta para ayudarla a que reflexione sobre su práctica sea que se pregunte si hubo entre los alumnos la práctica de la reciprocidad y respeto mutuo frente a las ideas de los demás. Entiendo que cuando la comunicación es un enfrentamiento que busca contrastar solamente las diferencias de posturas, no es el diálogo filosófico propuesto por filosofía para niños.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Efectivamente, el tema complejo, muy complejo, de la interculturalidad, la multiculturalidad y los riesgos del relativismo o de la tolerancia diluida, merece un tratamiento amplio que nos aleja del tema: la dimensión filosófica del trabajo en el aula.

Puedo aceptar el respeto mutuo, del que habla Angélica, pero en realidad ese es un rasgo que debe estar presente en toda relación interpersonal y, por tanto, en toda asignatura, sea filosofía, educación física o cestería malaya. Por otra parte, entiendo que siempre hay que respetar a las personas, pero no tengo tan claro que todas las opiniones o ideas sean respetables.

Todo ser humano, por el hecho de serlo, merece nuestro respeto, es decir, ser tratado como fin y no como medio. No siempre se cumple, y por eso es un imperativo moral o una condición de posibilidad de todo diálogo. Pero no es un rasgo propio de la filosofía, sino, como he dicho, de toda relación interpersonal: una conversación informal, un negocio empresarial, una partida de cartas o incluso un enfrentamiento violento. Aunque parezca paradójico, también cuando ya no cabe el diálogo y los seres humanos recurren a la fuerza para dirimir sus conflictos, incluso en ese momento, deben ser tratados con respeto.

TOMÁS MIRANDA: Volviendo al tema que nos ocupa, de la dimensión filosófica del trabajo en el aula, y partiendo de mi experiencia como profesor de filosofía, yo creo que estoy haciendo filosofía en mi aula cuando la convierto en una comunidad de personas que dialogan sobre los grandes problemas que nos afectan a los seres humanos como tales seres humanos y que no se pueden responder solo con los métodos de las ciencias. Creo que estoy haciendo filosofía con mis estudiantes cuando estamos cuestionando las «grandes verdades» que la propaganda nos presenta. Creo que estamos haciendo filosofía, mis estudiantes y yo, cuando ejercitamos un pensamiento en las fronteras que artificialmente se establecen entre los distintos sistemas de conocimiento, para ensanchar los límites de estos y ampliar nuestro horizonte de comprensión. Y para que estas prácticas puedan ser consideradas filosóficas es necesario que se produzcan mediante un diálogo racional en que las opiniones y puntos de vista, para que puedan ser aceptadas por el otro, se presentan basadas en razones susceptibles de ser criticadas por los demás. Por lo que el cuidado de los procedimientos es una condición necesaria para que el diálogo sea filosófico. Es más, uno de los temas clásicos de la filosofía es el estudio de los procedimientos del razonamiento: lógica y epistemología. Con todo ello no estoy proponiendo que el diálogo filosófico tenga que llevar necesariamente a consensos o acuerdos.

Por último, me gustaría creer que esta actividad que se hace en el aula tiene una potencialidad transformadora de la realidad. Me gustaría creer que la filosofía que hacemos en el aula es una actividad teórica unida a una praxis emancipadora y liberadora. Pero quizá este último punto nos vuelva a alejar de tema.

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Me parecen más precisas las sugerencias de Tomás, aunque considero que la relación entre la investigación filosófica y la científica es de complementariedad. En filosofía se discuten, buscando aclarar y precisar, conceptos muy generales que están en las raíces tanto de la vida cotidiana de los seres humanos como de la actividad más especializada de los científicos. Por ejemplo, tanto en la vida cotidiana como en la investigación científica utilizamos términos como «verdad», «real», «apariencia», «bello», «verificación», «coherencia» y muchos

otros que son complejos, borrosos, vagos…, y que necesitan ser aclarados para hacer bien lo que hacemos. Esa es la tarea de la filosofía. A partir de ahí, podemos ir aportando otros rasgos.

Por ejemplo, la filosofía analítica se centró en analizar el lenguaje de la vida cotidiana para evitar las ambigüedades y las confusiones que producía un mal uso del mismo. Muchos ejercicios del currículo del IAPC, las manuales del profesorado creados por Lipman y Sharp, son de este tipo. La filosofía fenomenológica proponía practicar la reducción para ir a lo esencial de las cosas mismas, prescindiendo de lo superficial que dificultaba una adecuada comprensión de las mismas. Para terminar con los ejemplos, Nietzsche proponía un método genealógico que rastreaba la génesis cultural de los conceptos para recuperar el carácter metafórico del lenguaje y evitar la fosilización empobrecedora de los mismos. Esos tres, y otros más que podría enumerar, forman parte de lo que diferencia un diálogo filosófico de otro que no lo es. Y en esos tres hay una colaboración estrecha entre la filosofía y las ciencias o el mundo de la vida cotidiana.

ANGÉLICA SÁTIRO: Félix, no puedo llamar de «mutuo», el hecho de «respetar» una acción violenta de alguien… Es más, quien comete la acción violenta ya no respetó… De todas maneras, Tomás lleva razón cuando dice: volvamos a centrarnos en el tema de este triálogo. Y ya que hablas de «ser preciso», Félix, voy a recuperar de nuestro triálogo, algunos aspectos que, creo, pueden «ser precisados» para ayudar a las maestras de niños a saber «qué hay de filosófico» en su sesión. Es decir, sacaré de nuestras aportaciones elementos que, enumerados en un listado, pueden ayudar a ver mejor de qué estamos hablando. Lo hago porque entiendo que este texto puede ser una herramienta más de formación. Y, como herramienta de formación, está bien que sea precisa en aquello que se propuso a hacer. Obviamente listaré estos aspectos sin ningún objetivo de ser exhaustiva con lo que hemos dicho anteriormente y/o de presentar la verdad incuestionable respeto a este tema. Sencillamente es una lista más entre otras tantas… Pero, como pienso que lo mejor es reflexionar sobre esto, pongo la lista en forma de preguntas para colaborar con una autoevaluación del docente. Es una manera metacognitiva de relacionarse con este texto y con la propia formación.

Pienso que la maestra que se haga la pregunta «¿qué hay de filosófico en esta sesión?», puede seguir un camino reflexivo y autoevaluativo, haciéndose las siguientes preguntas:

- ¿Me hago más preguntas? ¿Esta sesión me sirve para cuestionar de manera más amplia y más profunda mi quehacer pedagógico?
- ¿Los alumnos se hacen más preguntas cuestionando el sentido de lo que ven, leen, escuchan, etc.?
- ¿Cambió el tipo de pregunta que me hago?
- ¿Mis alumnos se hacen nuevas preguntas? ¿Son siempre del mismo tipo o hay distintos tipos de preguntas?
- ¿Me sorprendo? ¿Me asombro?
- ¿Se sorprenden y asombran los alumnos con las actividades? ¿Este asombro/sorpresa genera reflexión?
- ¿Busco respuestas a través de la reflexión?
- ¿Mis alumnos están motivados para encontrar respuestas para sus preguntas? ¿Es una búsqueda reflexiva y suficientemente contrastada?
- ¿Estimulo mis habilidades de pensamiento mientras conduzco el diálogo?
- ¿Cómo piensan los niños? ¿Sé distinguir los diferentes procedimientos mentales en el discurso de los niños?
- ¿Logro darme cuenta de aspectos del dialogo que no están tan implícitos? Es decir, ¿soy capaz de detectar presupuestos? ¿Lo hacen también mis alumnos?
- ¿Soy capaz de ver la implicación lógica de los enunciados? ¿Y mis alumnos?
- ¿Entiendo la estructura de los argumentos? ¿Y mis alumnos?
- ¿Soy capaz de elaborar mis prejuicios? ¿Y mis alumnos?
- ¿Percibo que desarrollo mi capacidad de emitir buenos juicios?
- ¿Cómo son los juicios que emiten mis alumnos? ¿Emiten juicios rápidamente o se dan un tiempo para la reflexión antes de hacerlo?
- ¿Cuestiono y reflexiono sobre temas como la verdad, el bien, la justicia, la belleza, la mente, etc.? ¿Y mis alumnos?
- ¿Buscan mis alumnos aclarar el significado de los términos que utilizan? ¿Son exigentes con los demás respecto a esto?
- ¿Demuestran mis alumnos una clara capacidad de análisis y de razonamiento mientras dialogan?

- ¿Nos enfrentamos reflexivamente, mis alumnos y yo, a los temas ambiguos, vagos, inciertos, fronterizos…?
- ¿Elaboramos y manejamos amplios marcos de referencia?
- ¿Establecemos conexiones entre la teoría y la práctica o las experiencias de la vida real?
- ¿Dialogamos? Mientras dialogamos, ¿hubo entre los alumnos la práctica de la reciprocidad y del respeto mutuo?
- ¿Dialogamos sobre los grandes problemas que nos afectan a los seres humanos como tales seres humanos y que no se pueden responder sólo con los métodos de las ciencias?
- ¿Dialogamos cuestionando las «grandes verdades» que la propaganda nos presenta?
- Mientras dialogamos, ¿ejercitamos un pensamiento en las fronteras que artificialmente se establecen entre los distintos sistemas de conocimiento, para ensanchar los límites de éstos y ampliar nuestro horizonte de comprensión?
- Mientras dialogamos, ¿las ideas están basadas en razones susceptibles de ser criticadas por los demás?
- Mientras dialogamos, ¿las palabras están vivas en nuestro diálogo o sencillamente son repetidas sin problematización?
- ¿La actividad que realizamos en el aula tiene una potencialidad transformadora de la realidad?
- ¿Mantengo la inquietud por enriquecer mi formación filosófica?

FÉLIX GARCÍA MORIYÓN: Tu última intervención, Angélica, bien puede servir para cerrar este triálogo. Ciertamente recoges lo que hemos dicho, y muchas más cosas que no han aparecido en el diálogo. Desde luego, la enumeración me parece bien, aunque quizá sea algo larga y le falte una cierta priorización que señale cuáles de esos rasgos son más importantes.

Como doy el diálogo por terminado, no añado nada, aunque creo que la primera frase de tu última intervención responde a algo que yo no he dicho y merecería al menos una aclaración por mi parte pues puede que me expresara mal. Yo decía que, aunque es paradójico, hay que respetar también al enemigo cuando luchamos contra él. Mi experiencia en la lucha sindical y mis lecturas sobre las luchas sindicales en la historia, me hace apreciar mucho a quienes, como Bakunin, insistían en que también cuando llega el ineludible enfrentamiento es necesario respetar al otro. Piensa, por ejemplo, en el respeto que se merecen los terroristas cuando son detenidos por la fuerza por la policía. Y piensa en la degradación que se produce cuando no se les respeta (por ejemplo, Guantánamo o Abu Ghraib, ejemplos recientes, o los campos de exterminios, ejemplos clásicos de denegación sistemática e intencionada de la dignidad humana a los presos).

TOMÁS MIRANDA: Estoy de acuerdo contigo, Félix, de que ha llegado el momento de cerrar nuestro triálogo. A mi también me parece muy buena la síntesis que has hecho, Angélica. Ahora llega el momento del silencio y de la meditación. Subrayo la importancia del silencio para poder oír y pensar mejor. En medio del ruido no podemos oír la voz del otro, sobre todo las voces de los que no cuentan. Como siempre, ha sido un placer haber participado con vosotros en este diálogo, que sí creo que ha tenido las características de un diálogo filosófico.

ANGÉLICA SÁTIRO: La verdad es que parece que seguiríamos dialogando… Y las razones son varias, porque pensamos que dialogar es algo importante, porque nos gusta dialogar entre los tres, ¡es siempre una experiencia agradecida! Y, porque, además, el tema da de si y merece más reflexiones, por esto invitamos a que los lectores sigan con ellas. El título-pregunta del diálogo y todas las demás preguntas que surgen en el texto pueden ayudar a que se siga reflexionando y dialogando con los interesados. Ahora bien, respetando las necesarias pausas, los necesarios silencios que ayudan a valorar el sonido de las respuestas y el sentido de las palabras.

II

MUNDOS REFLEXIONADOS

2. DERECHOS DE LOS NIÑOS, FILOSOFÍA Y ARTE

Irene de Puig,
Directora del GrupIREF

Los derechos de los niños, ya sean los formulados en la Declaración de los derechos de la infancia de 1959 o en la posterior Convención de 1989, son una consecuencia y despliegue pormenorizado de la preocupación por los Derechos Humanos en general.

Después de haber consensuado los derechos pertenecientes a todos los humanos, en la Declaración Universal de los DDHH, en 1948, se vio la necesidad de ahondar en las necesidades de un sector humano especialmente frágil, al que, de forma contundente, había que proteger: los niños y las niñas.

Los derechos, humanos o de la infancia, representan un intento de regular y optimizar la convivencia de forma que la vida social sea armónica. Para que este vivir juntos sea una realidad necesitamos ponernos de acuerdo en algunas cuestiones a fin de poder minimizar los conflictos. A menudo, este acuerdo tiene la forma de normas o reglas.

Los derechos, pues, son el conjunto de pautas que se basan en la certidumbre de que los seres humanos podemos ponernos de acuerdo sobre ciertas normas de convivencia universales a pesar de la diversidad de civilizaciones y culturas.

Se ha tardado mucho en llegar a este consenso, y, aun siendo avalado y votado por la mayoría de los estados, su cumplimiento y aplicación dejan mucho que desear.

¿Qué es lo que sostiene o está detrás de los derechos? ¿Cuáles son los principios filosóficos que se encuentran detrás de las declaraciones?

La filosofía de los derechos

Sintetizando mucho podemos decir que en el sustrato de las declaraciones se encuentran tres grandes valores: igualdad, libertad y seguridad. Estos ideales marcan las grandes líneas directrices que pretenden guiar la actuación de los humanos, puesto que son la manifestación del respeto que contempla la dignidad humana.
No se limitan a regular las prácticas de convivencia, sino que, más profundamente, definen una idea de lo humano. O, lo que es lo mismo, son expresión de un proyecto posible y mundial de humanidad. No dependen, por ello, de ninguna jurisprudencia, sino que pretenden una validez universal.

Algunos de los presupuestos filosóficos en que se fundamentan los derechos:

1. Perspectiva sociológica

El reconocimiento de que el hombre es esencialmente social y cultural y, por ello, la sociedad, la comunidad, es indispensable para el individuo y, en particular, es indispensable para la realización de su libertad.

La comunidad, constituida por los individuos, es, pues, responsable de que se respeten los derechos humanos de cada individuo. El carácter social del ser humano está presente en el primer artículo de la Declaración. Este término denota la interdependencia de los seres humanos, la fraternidad y la implicación emocional de unos con otros.

2. Perspectiva teleológica

Los seres humanos poseen dignidad. De la concepción de dignidad humana forman parte la libertad, el derecho de reivindicación, la capacidad de iniciativa y la posibilidad de determinar de alguna forma propia la acción.

El elemento teleológico consustancial a la dignidad de la persona humana es la que permite afirmarla como sujeto. La dignidad significa para Kant –tal y como lo expresa en la *Metafísica de las costumbres*– que la persona humana no tiene precio, sino dignidad: «Aquello que constituye la condición para que algo sea un fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor intrínseco, esto es, dignidad».

Según Charles Malik, un profesor de filosofía libanés y uno de los redactores de los derechos humanos, estas declaraciones poseen cuatro principios orientadores: (1) la persona humana es más importante que cualquier grupo nacional o cultural al que pertenezca; (2) la mente y la conciencia humanas son su posesión más sagrada e inviolable; (3) toda presión del Estado, la Iglesia u otro grupo para forzar el asentimiento es inaceptable; (4) dado que los grupos, como los individuos, pueden estar en lo cierto o equivocados, la libertad de conciencia del individuo debe ser suprema.

Esta perspectiva es de indudable inspiración kantiana.

3. Perspectiva ética

La dignidad humana se fundamenta, a su vez, en los términos éticos como reconocimiento y respeto. Muchos autores han señalado la fundamentación ética de los derechos ya que consideran que los derechos proclamados son exigencias morales.

El fundamento es axiológico, en el sentido de que se trata de valores indispensables para asegurarle al hombre tener una vida digna. Son, en definitiva, exigencias derivadas de la idea de dignidad humana que merecen ser respetadas y garantizadas por el poder político y el derecho.

De hecho, se trata de deseos, ideales que no pasan a ser realmente «derechos» cuando se incorporan a un sistema de normas, es decir, cuando se inserta en el derecho positivo. Antes de esta incorporación, estos serían derechos morales.

La fundamentación ética de los derechos humanos señala como parte central de su argumento que el origen y fundamento de los derechos positivos proviene de la propia condición humana.

El fundamento, pues, de los derechos se encuentra en la ética, en las exigencias que se presentan como indispensables para una vida digna del ser humano.

Los derechos humanos son el referente principal de la ética social en la actualidad.

4. Perspectiva jurídica

Para J. Habermas, filósofo alemán, el concepto de derechos humanos no tiene un origen ético sino jurídico. Estructuralmente pertenecen a un orden legal positivo y coercitivo, que fundamenta las pretensiones de acciones legales. Y sin negar que se hayan originado en el ámbito moral, ello no impide que puedan ser justificados jurídicamente. Habermas sigue a Kant, para quien los humanos tienen derechos inalienables e irrenunciables.

Desde la perspectiva iusnaturalista, la ley natural deriva de la naturaleza real, objetiva, y es conocida por la conciencia del ser humano y no solo por la razón; esa ley natural prescribe hacer y no hacer ciertas cosas y reconoce derechos vinculados a la misma naturaleza del ser humano. Para los defensores del derecho natural, los llamados derechos humanos o de los niños son universales e invariables, puesto que son propios de todos los seres humanos, independientemente de circunstancias de tiempo y lugar.

Los partidarios del derecho positivo, en cambio, se refieren a una versión positivista de los derechos naturales y definen los derechos relacionados con el poder, con las fórmulas legales, con la autoridad. Para el positivismo jurídico, los derechos humanos son derechos positivos. Los derechos se acuerdan, no son derechos que se «reconocen» en el ser humano, sino que se le «otorgan». Los seres humanos no tienen más derechos que aquellos que se les conceden. No siempre concuerdan las leyes naturales con las positivas.

Se trata de fundamentar que los derechos sean humanos o de las niñas y niños a partir justamente del concepto «derecho» y partir de la relación de estos derechos con las leyes, la jurisprudencia y el mundo del derecho y la justicia.

5. Perspectiva política

Algunos autores dicen que se trata de una cuestión política. Aunque no excluyen un fundamento moral apuestan por una exigencia política. En este aspecto hay que tomar en consideración la idea de Rorty de que el reconocimiento del otro no es una tendencia natural sino un producto histórico, siempre muy frágil, que hay que consolidar y potenciar.

Desde esta misma perspectiva, otra cuestión también fundamental es la de la relación entre la implantación de los derechos y la democracia. Ciertamente hay formas diversas de entender la democracia, pero no hay ninguna duda de que los derechos y la democracia se dan la mano. Donde no hay democracia no suele haber una buena práctica de los derechos.

Habría otra forma de fundamentar los derechos que es a través de la mirada historicista, que sostiene que los Derechos Humanos están basados en la evolución que se ha dado a través de la propia historia de los derechos, los cuales van ampliando su catálogo, y han ido variando de acuerdo a las propias necesidades del hombre, por ejemplo, los primeros derechos fueron los de la vida, la libertad y los derechos políticos.

Esta forma de mirar los derechos se basa en las nuevas necesidades sociales y la posibilidad de satisfacerlas y queda avalado por el hecho de que hablamos de diversas generaciones de los derechos.

Así pues, cuando trabajamos algunos de los conceptos clave de los derechos de las niñas y los niños, así como cuando analizamos algún principio, estamos procurando una comprensión desde un amplio campo que ocupa al menos cinco grandes disciplinas.

Aunque estaríamos de acuerdo en que la fundamentación de los derechos humanos no es tan relevante como su protección, y coincidiríamos, estimada lectora o lector, en que es más urgente defender los derechos humanos en la práctica que fundamentarlos en la teoría, también es cierto que los humanos, los niños, necesitamos comprender más allá de la acción, no fuera a ser que sin reflexión adoptáramos un camino activo equivocado.

La filosofía tiene una función de reflexión y de justificación teórica de lo que se hace en la práctica. Es decir, todas nuestras acciones se derivan de razones o principios, y poder pensarlos es una forma de integrarlas en nuestra cosmovisión.

Los derechos través del arte

Hay muchas formas de plantear la educación de los derechos y no vamos a entrar en detalles ni a criticar otras opciones, pero en nuestra forma de abordar los derechos utilizamos muchos recursos provenientes del mundo del arte porque los objetivos generales de un proyecto que introduce la reflexión en la escuela coinciden con algunos de los objetivos de la estética y, además, ofrecen al estudiante la posibilidad de pensar valorativamente.

Tal como señala R. Arnheim se puede (y se debe) enseñar a pensar en términos de sensación, colores, formas y composiciones, puesto que la percepción es también pensamiento. Es preciso que ayudemos a los estudiantes a aplicar el razonamiento lógico a la contemplación del arte en la misma medida en que debemos racionalizar los sentimientos:

> En lugar de poner siempre la inteligencia por encima o contra los sentimientos, un educador debería centrar sus esfuerzos en hacer que los deseos fueran más inteligentes y las experiencias intelectuales más llenas de emoción (M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*).

En el mismo sentido que no se puede escindir la lógica de la ética, tampoco se debe separar el pensamiento del sentimiento:

> La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral más profundo y a un mejor sentido de la proporción (M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*).

De muchos es sabido que el trabajo a través de la educación estética permite:

1. Favorecer una observación atenta para poder dialogar y, así, enriquecer todavía más las experiencias estéticas personales. En el

material que presentamos se plantean las actividades como una aportación al desarrollo expresivo del lenguaje, especialmente al lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas, colores, impresiones) y al lenguaje conceptual del arte. Es por ello que se encuentran muchos ejercicios de análisis (formal o composicional) que comportan un uso lingüístico preciso y específico.

2. Elaborar criterios propios, conscientes y argumentados. Una misma pieza puede agradar a alguien y puede desagradar a otra persona, pero hace falta ver cuál es el análisis para usar argumentos más pertinentes, criterios más contundentes. La reflexión sobre el arte es una práctica de aprendizaje porque supone aceptación de otras visiones, comprensión de nuevos puntos de vista y, a la vez, permite una reflexión sobre las propias creencias y opiniones.
3. Potenciar la capacidad de orientarse. La educación a través de la estética, con lo que comporta de selección de criterios, favorece la creación de un gusto personal, justificado y consciente. Y en un cierto sentido también la capacidad de defenderse. Por ejemplo, si se conocen los procedimientos o medios que usa la publicidad para crear ciertos efectos, quizás se puedan aniquilar los efectos alienantes que produce.
4. Racionalizar las situaciones que suponen conflictos de valores. El campo educativo de la imaginación no está reñido con el campo de la coherencia. Si bien aquí no pediremos resultados objetivos y experimentables, sí que exigiremos razonabilidad y pertinencia en los juicios, como condiciones indispensables para conseguir un pensamiento crítico.
5. Potenciar el pluralismo y no el relativismo (se pueden decir cosas contrarias de una obra). Ciertamente en estética se puede decir que «cada uno tiene una visión distinta», pero eso no puede hacernos olvidar que no todos los puntos de vista son igualmente defendibles. Siendo la estética una disciplina valorativa que está basada en la distinción, los criterios y la decisión, su aplicación conecta con la capacidad de emitir juicios razonables, documentados y justificados.
6. Favorecer el conocimiento, ya sea propio ya sea del mundo en el que vivimos. Como nos dice Gadamer: «Comprender lo que nos dice una obra de arte es una especie de reencuentro con uno mismo».

Ejercitar habilidades de pensamiento a través del arte nos permite dotar a los niños y jóvenes de recursos personales y colectivos para disfrutar de una obra. Enseñarles a mirar, pero también a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto.

Una finalidad importante que se persigue es que los estudiantes aprendan a pensar en términos de sensaciones, colores, formas, composiciones, aplicando el razonamiento lógico a la contemplación del arte para ser buenos contempladores; que disfruten, pero que critiquen, que tengan un criterio y sean capaces de crear. Con ello, partimos del estudio y del análisis para conseguir actitudes.

La estética es también un camino hacia la ética:

> «La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral más profundo y a un sentido de la proporción [...]. En vez de moralizar continuamente sobre la necesidad de desarrollar la sensibilidad, la empatía y el interés por lo que está pasando, sin dar al niño ninguna herramienta concreta para que pueda desarrollar estas cualidades, a menudo da buenos resultados integrarlo en el tipo de actividad de danza llamada cinética o en actividades musicales que exigen que escuche las notas de los otros y después intente obtener un sonido apropiado». (M. LIPMAN, *Filosofía en el aula*)

3. EL RESPETO DE LOS DERECHOS Y SU EJERCICIO EN LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA CON LOS NIÑOS

Fulvio C. Manara
Università degli Studi di Bergamo, Italia

¿Qué significa «educar a las personas en el "respeto" de los derechos de los demás»? ¿La CdIF (Comunidad de Investigación Filosófica) puede representar un contexto en el cual la educación de los derechos humanos se pueda desarrollar adecuadamente? Estas son las preguntas fundamentales sobre las cuales trato de reflexionar en este trabajo.

Tales preguntas se justifican en relación a las dificultades de pensar en realizar una *eficaz y válida* «educación en los derechos humanos». Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, es evidente que ningún currículum ha sido suficiente (y no lo podrá ser en el futuro); y que el enfoque informativo y cognitivo tradicional tampoco es suficiente. En otros términos, estamos tomando conciencia con dificultad de que las respuestas que debemos buscar no vendrán seguramente desde enfoques fundados sobre la instrucción formal, sea cual sea su eficacia.[1] Se trata, por lo tanto, de darse cuenta de que no hay alternativa a la exigencia de cambiar radicalmente nuestra manera de comprender la instrucción formal.2

Por otra parte, entran en juego las efectivas dificultades sociales, culturales y de mentalidad relacionadas con la difusión de una cultura de los derechos. Sea en una dimensión planetaria o en una regional y local, está claro que las estructuras formales (jurídicas, jurisdiccionales e institucionales) no son suficientes para garantizar el desarrollo de una educación en los derechos humanos, y por ende de una cultura que radicándose en los comportamientos difusos genere el respeto.[3]

Probablemente necesitemos también un enfoque filosófico nuevo respecto a la cultura de los derechos humanos. De este nuevo enfoque además han surgido con claridad interesantes manifestaciones ya en el siglo pasado.

1. V. Susane Frank y Ted Huddleston; *La scuola per la società. Imparare la democrazia in Europa. Un manuale di idee per l'azione*; Alliance Pub. Trust-Network of European Fondations; 2009.

2. Sobre la base de una extensión no solo del conocimiento, sino también del recurso pragmático de cuanto se aprende de las ciencias cognitivas más actualizadas (cognitivismo y constructivismo social, por ejemplo). También tomando conciencia de la cuestión central e ineludible del así llamado «currículum oculto» en la educación moral y social. Cfr. al menos Henry Giroux y David Purpel (selección de textos); *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?; Berkeley*; Mc Cutchan Pub. Corp.; 1983.

3. En general, se reflexiona todavía poco sobre la evidente disonancia y esquizofrenia que se manifiesta entre la proliferación de declaraciones formales y de pronunciamientos sobre el desarrollo inmenso del aparato jurídico y jurisdiccional internacional dedicado a los DD.HH., por un lado, y por el otro, también en fuerte aumento, las denuncias sistemáticas que cada año se realizan en ámbito internacional para denunciar las mismas violaciones de los derechos humanos en cada zona del planeta, como documentan los reportes anuales de Human Rights Watch, Amnesty International, etc.

Mientras tanto, la palabra *respeto* es el término al que se recurre siempre cuando se debe mostrar cuál es el objetivo de cada esfuerzo constitucional, jurídico y también político, cuando se trata de derechos humanos (o también cuando se habla de educación a la ciudadanía).[4]

En realidad, el mismo léxico fundamental al cual hacemos referencia muestra debilidades, fallas e insuficiencias. En general, hay un reconocimiento universal a que una cultura de los derechos humanos sea fundada categóricamente en el respeto de los mismos derechos humanos, más que en sus reconocimientos. Pero la palabra *respeto* está «falta de contenidos», entendiéndola de manera rigurosa, en base a la concreta identificación con los comportamientos y prácticas que lo realizan y ponen en acción, en cada contexto en el cual haya coexistencia social. El léxico del *respeto*, y aquel de la *tutela*, *defensa* y *protección* de los derechos humanos es pobre y prácticamente privado de eficacia y por lo tanto, de efectividad. Es prevalente la impresión de que no se vaya mucho más allá de la declaración compartida, que no se salga de la predicación formal, de una dimensión exigencial, o de las buenas aspiraciones.

Se está delante de un callejón sin salida, comparable a aquel del pasado, cuando en el iluminismo se propuso la conocida distinción entre «deberes perfectos» y «deberes imperfectos». Estos últimos, al contrario de los primeros, no especifican en qué modo el deber deba ser satisfecho ni por quién.

Desde el punto de vista pedagógico (quizás también desde otros), es demasiado evidente que no puede ser para nada suficiente referirse a los «deberes perfectos», que pueden ser fijados con clara determinación en leyes y reglas institucionales. Desde la pedagogía, debemos interrogarnos con radicalidad sobre los así llamados «deberes imperfectos», y debemos preguntarnos si es verdad o no que la identificación deba permanecer en lo vago e indefinible, y por lo tanto no haya manera alguna de precisar el contenido del «respeto de los derechos humanos».

4. Recuérdese solo el preámbulo de la Declaración Universal y los art. 26 y 29, sobre los cuales ahora no podemos detenernos para analizarlos, pero que son lugares donde encontramos indicadores de la centralidad del término, dentro del espacio semántico de los mismos DDHH. La palabra *respeto* es más frecuente que la palabra deber en la DU. Por otra parte, tales contenidos y el léxico de la DU aparecen actualmente no solo obsoletos, sino también abiertamente criticables.

Por otra parte, es un punto interrogativo que abrió el Instituto Interdisciplinario de Ética y Derechos Humanos en el V.° Congreso Interdisciplinario sobre los derechos del hombre, en el lejano 1987.[5] Creo que mi intervención será una contribución para proponer algunas nuevas preguntas manteniendo una continuidad respecto a lo surgido en aquel contexto.

Para afrontar la primera de las cuestiones que he planteado, es decir, «¿Qué significa educar a las personas en el "respeto" de los derechos de los otros?», en la primera parte de esta intervención formularé otras dos preguntas: a) «¿qué entendemos cuando utilizamos la expresión "respeto" de los derechos humanos»?; y b) «¿cuáles son los comportamientos y las prácticas que nos dicen concretamente en qué consiste el respeto de los DDHH?».

Una vez aclarada la existencia y la modalidad de los contenidos concretos que permitan identificar en qué consiste operativa e prácticamente el respeto de los DDHH, podremos poseer criterios adecuados para identificar las propuestas educativas y pedagógicas. Por lo tanto consideramos que existe una crisis educativa planetaria. En la segunda parte de esta intervención veremos, a) qué es la CdIF con los niños, una propuesta educativa que se está difundiendo cada vez más en el mundo; y por ende, nos interrogamos, b) si ésta puede representar una respuesta válida al problema de la «educación en el respeto de los DDHH».

Este recorrido es abierto y complejo, naturalmente, y se cruza con otras preguntas, reflexiones y estudios, y con otros mútliples problemas y cuestiones, algunos también graves y difíciles, por lo cual no pretendo ser exhaustivo.

1. La cuestión del «respeto de los derechos humanos» y de su significado efectivo

¿Qué entendemos cuando utilizamos la expresión «respeto de los derechos humanos»?

Con la palabra respeto, antes que nada, se entiende el «sentimiento que nos contiene de ofender a los demás, dañar sus derechos o sus

5. Cfr. Patrice Meyer-Bisch (sanador), *Les devoirs de l'homme. De la réciprocité dans les droits de l'homme*; Actes du V.° Colloque Interdisciplinaire de Fribourg; 1987; Editions Universitaires; Fribourg/Editions Du Cerf; París; 1989.

bienes».[6] De hecho, respetar a otro ser humano significa en primer lugar contenerse de *ofenderlo* de cualquier manera, y «no dañar» significa no violar, es decir, no utilizar la violencia hacia alguien o a hacia algo.[7]

Por lo tanto, se debe reconocer abiertamente que el término *respeto* propone la exigencia de ceñirse directa y explícitamente al «principio de la noviolencia» y/o a un comportamiento *noviolento*, [8] pero no es eso lo que sucede habitualmente. Y naturalmente, lo digo *en passant,* deberíamos cuidarnos de pensar que estas definiciones sean solo «en negativo», o solo centradas en la omisión y no en la definición de una acción positiva y creativa.

Por otra parte, con la expresión «respeto de los derechos humanos» se continúa enmascarando la asimetría estructural que existe entre deberes y derechos humanos, sin que el sentido y significado recíprocos se transformen en obligatorios, explícitos y directos. Como se ha expresado en el Congreso de 1987 ya mencionado: «un derecho sin deber no es nada; y la respuesta que afirma la exacta simetría entre derechos y deberes es demasiado reductiva/insuficiente/limitada»].[9]

La perspectiva en la cual me oriento, y que pretendo sugerir, está fundada sobre los enfoques originales respecto a los derechos humanos surgidos en el pensamiento de importantes filósofos del siglo pasado, como por ejemplo Simone Weil y Emmanuel Levinas, Hans Jonas, y otros (también Bonhoeffer, etc.). Esta perspectiva es basilar porque enfrenta directamente nuestro problema, es decir, el de comprender y declinar la naturaleza del «respeto» y sus contenidos. Obviamente esta argumentación se limita aquí a un simple indicio, a una síntesis hecha por un rayo (blik) y nada más.

Simone Weil nos propone un radical cambio de perspectiva, ofreciéndonos la clara explicación de las razones profundas de la asimetría entre deberes y derechos. Tal asimetría se debe al hecho que los derechos humanos son siempre relativos, mientras su verdadero «fundamento» no es otro que la obligación incondicionada que cada ser humano tiene respecto a otro ser humano, en cualquier contexto posible. De dicha obligación deriva cada deber (la misma Simone Weil propone una «carta de deberes hacia el ser humano»). En *L'enracinement*, Weil nos propone una reflexión provocadora y radical alrededor de la relatividad de los derchos humanos, para mostrar la total dependencia del principio incondicionado de dicha obligación (Weil: 1949).

Para Weil cada ser humano posee una expectativa fundante y fundamental dirigida a otro: que se le haga del bien o del mal. El principio más elevado de justicia al cual Weil se refiere es exactamente el principio noviolencia, aquel que también se ha expresado en el comandamiento fundamental *alterum non laedere*, también conocido como *neminem laedere*, identificado por Ulpiano como uno de los tres principios cardinales de la jurisprudencia.[10]

Levinas, por otra parte (en parte adhiriéndose a la prospectiva de Weil), nos sugiere que los derechos humanos se presentan originalmente a la psique humana no como los derechos del hombre-mí-mismo, sino como los derechos de Otros, los derechos del otro ser humano del cual debo responder. Estos son, originalmente, siempre y solo «los derechos humanos de los otros». Para Levinas la igualdad jurídica debe ser sostenida por una relación asimetríca, es decir, por la desigualdad implicada entre la relación ética y el exceso de mis deberes con respecto a mis derechos.

Mas allá del enfoque ideológico-político y aquel de la mitología jurídica, es necesario que

6. Es una definición atribuida de DELI (Dizionario Etimologico della Lingua Italiana), en N. Macchaivelli.

7. Naturalmente, se podría interrogar si y cómo sería posible una extensión del respeto a cada ser viviente, y quizás, como algunos sotienen abiertamente, también hacia la materia no viviente.

8. Es claro que el término *noviolencia* (que preferimos escrita con una única palabra, no como dos términos separados ni siquiera con el guión), es un término semánticamente plurívoco. Se pueden por lo tanto identificar al menos dos dimensiones de sentido; por una parte, el significado de principio de acción, de criterio o principio moral o también de «comandamiento moral fundamental»; y, por otra parte, como un determinado comportamiento, como un conjunto de acciones, técnicas y prácticas, sea en el área sociorrelacional, sea en aquella de las técnicas políticas.

Una propuesta difundida consiste en distinguir las dos áreas utilizando el término «noviolencia» para la dimensión de principio y el término «acción noviolenta» o «lucha noviolenta» para la connotación operativa, comportamental y pragmática. Cfr. particularmente Gene Sharp; «Non-violence: Moral Principle or Political Tecnique», en: *Gandhi as a PoliticalStrategist. With Essays on Ethics and Politics*; Boston, Porter Sargent; 1979; pp. 272-309.

9. «Un droit sans devoir n'est rien, et la réponse qui consiste à affirmer l'exacte symétrie entre droits et devoirs est vraiment trop courte» (p. 3).

10. Cfr. la celebérrima máxima de Ulpiano: *Iuris praecepta haec sunt: Honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere, Digestum*, 1, 1, 10. La expresión «alterum non laedere» es también identificada en la tradición como «neminem laedere».

el orden jurídico sea puesto en comunicación con su más-acá, es decir, con el «para-otros» de la ética.[11]

Hans Jonas, en particular, invita a reflexionar sobre la íntima relación que existe entre esta obligación incondicional y la figura de la responsabilidad de los padres respecto a los hijos. La responsabilidad de los padres, dice Jonas, es realmente el arquetipo de cada responsabilidad. La relación obligaoria encuentra de hecho en la protección de los padres su expresión originaria (Jonas dice que es también genéticamente el origen).[12] Es particularmente significativo para nosotros considerar a la escuela obligatoria como un contexto en el cual se hereda directamente este paradigma de la responsabilidad de los padres. Con la condición de que la finalidad sea la educación, no solo la formación y la instrucción.

Sobre la base de lo expuesto –además de estas magras referencias filosóficas–, para dar contenido al término «respeto», creo que es oportuno el recurso a la tradición del pensamiento noviolento y a aquellas historias de mujeres y hombres, o de movimientos, que han demostrado la fuerza de la acción y de la lucha noviolenta.[13]

En los actos del Congreso de 1987 se escribía: «Proponemos dar a la expresión "derechos del hombre" el siguiente significado: responsabilidad inalienable de cada uno, por el solo hecho de ser hombre, respecto al derecho de cada hombre»[14]. Pero el respeto, es decir, aquella responsabilidad inalienable es, en primer lugar, la total y positiva asimilación del principio noviolencia. Ya esto invita a un relativo desafío cultural, aunque arduo, si se quiere, si consideramos la ignorancia todavía difundida y la escasa conciencia con respecto a la humanidad en general.

Pero esto no basta, porque quizás podemos precisar ulteriormente los «contenidos» del mismo respeto.

Podemos/debemos preguntarnos: ¿En qué formas de comportamiento se manifiesta, en positivo, el ejercicio del respeto de los derechos humanos?

Para comprender práctica y pragmáticamente esta exigencia de responsabilidad inalienable o de obligación incondicionada a la cual se refiere con la palabra «respeto», debemos también preguntarnos cuáles pueden ser los comportamientos, las acciones y las prácticas que responden a la exigencia de la obligación incondicionada sobre la cual se funda cada respeto de los derechos humanos.

Por un lado, es verdad que la definición de los «contenidos» de aquella obligación permanece inevitablemente relativa y subordinada, así como los mismos derechos humanos están determinados relativamente (como S. Weil no se cansa de repetir), sea en relación al tiempo o al contexto. Por lo tanto, no es posible distinguir totalmente entre «deberes perfectos» y «deberes imperfectos». Pero la imperfección de los segundos no puede ser confundida con la indeterminación y la vaguedad.

Por otra parte, creo que es posible indicar, en cada contexto social, político y también internacional, una serie de comportamientos definidos y precisos que nos digan cómo el respeto de los derechos de los otros pueda ser explícito y puesto en práctica.

El ejercicio del respeto integral de los derechos humanos, que son *in primis* siempre y solo los derechos de los otros,[15] necesita que se pongan en práctica *comportamientos noviolentos,* capaces de transformar (o al menos reducir lo más que se pueda), cualquier violencia dentro de un contexto determinado.

11. Cfr. Thaddée Ndayizigiye, *Réexamen éthique des droits de l'homme sous l'éclairage de la pensée d'Emmanuel Levinas*; Peter Lang; 1997, en part. pp. 526, 536.

12. Cfr. Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt Am Main, Insel Verlag, 1979, [traducción española: *El principio responsabilidad*, Turín, Enaudi, 1993, pp. 124 sig].

13. Para referirnos a algunas fuentes provenientes del mundo fancófono, véase al menos Paul Ricoeur; *L'homme non-violent y et sa présence a l'histoire*, en *Histoire et Verité*; Seuil, París, 1955, pp. 235-245. Y sobre todo Jean-Marie Muller; *Le principe de non-violence. Parcours philosophie*; Declée de Brouwer, París, 1995.

Aprovecho la ocasión, con esta última referencia bibliográfica, para notar la propuesta del traductor italiano del volumen de Muller (Enrico Peyretti), que elige la expresión «principio noviolencia», en vez de «principio de noviolencia», para hacer referencia al único verdadero pricipio de la vida común, legítimo en sí, y no tanto a uno de los muchos principios posibles y quizá entre ellos contradictorios (cfr. la traducción italiana del citado libro de Muller, *El principio nonviolenza. Una filosofia della pace*; Plus, Pisa; 2001; en particular la interpretación análoga del prólogo de Roberto Mancini, en pág. 12). Me adhiero aquí a esta opción lexical y conceptual, con la cual estoy de acuerdo totalmente.

14. «Nous proposons d'entendre par l'expression "dévoirs de l'homme" une responsabilité incessible de chacun su seul fait qu'il est homme à l'egard du droit de tout homme». *Les devoirs…*, cit., pág. 4.

15. Como se dice tradicionalmente, al ejercitar los propios deberes y la propia libertad, en realidad, un sujeto no hace más que responder a los deberes fundamentales hacia sí mismo. De «mis» derechos pueden hablar cuanto quieran pero aquello que los hace efectivos depende solo del comportamiento del otro/otros, o sea, de la constitución de su/sus actitudes y comportamientos operativos a mí dirigidos.

El comportamiento noviolento, de hecho, no se manifiesta y expresa solo en la abstención de la violencia (es decir, no es simplemente omisivo), es también, y sobre todo, «comisito», al menos en dos dimensiones: a) en la manifestación de actos y prácticas de «respeto operante», y b) con prácticas y técnicas de transformación de los conflictos en el sentido no destructivo (o por la concreta «reducción» de la violencia en un determinado contexto).

Por lo tanto, si nos interrogamos sobre cuáles pueden ser los comportamientos que permitan operativa y concretamente identificar una actitud de respeto hacia los otros seres humanos, me viene a la mente un posible elenco (que detallo a continuación), en el cual adelanto una propuesta perfectible.

Cuadro 1

LOS COMPORTAMIENTOS QUE EXPRESAN Y MANIFIESTAN «RESPETO»

- Capacidad de identificar y reconocer las infinitas formas de la violencia en las relaciones que se viven (incluídas aquellas «estructurales» y «latentes»).
- Saber reconocer con anticipación y evitar los casos en los cuales nuestra actitud pueda provocar malestar, fastidio o daño a otros (prever las consecuencias violentas o destructivas de un comportamiento propio y reaccionar de manera no destructiva y novilolenta), o si no ser capaz/capaces de afrontar el conflicto que puede nacer del malestar/fastidio provocado voluntaria o involuntariamente al otro (por ejemplo el actuar sobre la base de una legítima pretensión de derecho) con medios y acciones no destructivas y noviolentas.[1]
- Capacidad de escucha del otro (ejercicio de la escucha activa).
- Capacidad de pensamiento exotópico (saber reconocer que aquello que se ve/siente/piensa depende del propio punto de vista).
- Capacidad de pensamiento positivo y de respuesta mediada a las frustraciones personales.
- Capacidad de comunicación empática y noviolenta (alfabetización emocional).
- Capacidad de entrar en relación con la necesidad del otro.
- Capacidad de interrelación empática con las diferencias.
- Capacidad de interactuar y cooperar en un contexto de grupo rico de diferencias.
- Saber ejercitar responsabilidad social hacia cualquier otro.
- Saber «hacerse respetar» sin dejar de lado el respeto por los otros.

No hay espacio aquí para una reflexión analítica sobre todos estos puntos (que pueden ser, obviamente, mejor explicados y justificados). Me permito solo una consideración: para mí la más necesaria. En general, en el pasado y también hoy, se piensa (para mí erroneamente) que el otro tiene derecho a tu respeto si, y solo si, es el otro el que respeta primero. Así como se piensa que cualquier diálogo con otros pueda funcionar si, y solo si, también el otro desea dialogar. Esta es en realidad la falsa reciprocidad que borra y enmascara la asimetría fundacional entre los derechos y los deberes. Es la aparente obviedad que paraliza nuestra cultura y nuestras actitudes hacia la violencia, y las orienta hacia un verdadero círculo vicioso, un «cortocircuito bloqueador» (en verdad, justifica y sostiene una cultura de la violencia).

Por una parte, quizás no creamos con fuerza que la noviolencia sea deseada, y que la violencia sea siempre condenable como mal.[16] Por otra parte, nos confiamos ciegamente a otras dos generalizaciones, que son verdaderos errores cognitivos. Continuamos creyendo: a) que la violencia no se pueda evitar y que es inevitablemente practicable,[17] y b) que la noviolencia es impracticable o, si es practicable, es ineficaz.[18]

De esta manera, se puede educar el respeto recíproco, pero no es posible de ninguna manera huir de la obligación incondicional de respetar a los demás seres humanos si el otro, a su vez, reconoce concretamente tal obligación.[19]

16. Cfr. J.M. Muller, *Le principe de non violence…*; traducción italiana de E. Peyretti, *Il principio nonviolenza. Una filosofia della pace*; Pisa, Plus; 2004; en particular pp. 77-78.

17. Es decir, pensamos que existe una «violencia inevitable».

18. Es demasiado fácil tener un comportamiento noviolento hacia quien te respeta y es noviolento contigo.

19. La objeción principal que frecuentemente se expresa consiste en preguntar despreciativamente cómo se puede «frenar» a quien se comporta testarudamente, en modo des-

Tocamos aquí el problema de la modalidad de «defensa» de los derechos humanos, es decir, de los medios y de las estrategias de esta «defensa». ¿Qué comportamientos son posibles cuando uno se encuentra delante de una violencia que niega todos los derechos humanos propios y de terceros? También en este caso, el enfoque tradicional muestra toda su fragilidad y su lado incompleto, hasta que no sea reconocida la exigencia de noviolencia. De hecho, está claro que no es legítimo, sea como principio o prácticamente, defender operativa y concretamente los derechos humanos recurriendo a medios violentos.[20] Y está claro, por otra parte, que no ha sido todavía considerada la posibilidad de la acción y de la lucha noviolenta, que en la historia ha estado difusamente presente, en muchos casos también con eficacia.

En este sentido se manifiesta para mí la exigencia urgente de un estudio sobre la educación «en la noviolencia», o mejor dicho, sobre una posible educación noviolenta, y su intrínseca conexión con una educación *en* los derechos humanos. Y, al mismo tiempo, nos interesa el estudio de un nuevo punto de vista, una nueva mirada a la escuela como ambiente educativo que pueda hacerse cargo de esta tarea.

¿Y qué significa, por lo tanto, «educar a las personas en el respeto por los derechos humanos (derechos de los otros)?

La educación en los derechos humanos puede ser entendida como el proceso que permite a cada ser humano transformarse en una persona que sabe poner en práctica concretamente los comportamientos de respeto integral hacia otros seres humanos, en cada contexto en los que interactúa con ellos.

Asuminos que los conocimientos, habilidades y comportamientos –necesarios para poner en práctica el respeto a los otros en una determinada comunidad, y para participar en la vida social como ciudadanos activos–, deban ser explícita y expresamente promovidos y adquiridos. Estas habilidades y comportamientos operativos, como aquellos relacionados con la educación para la ciudadanía activa y participativa, no se desarrollan por sí mismos.

Además, la enseñanza de la ética no puede centrarse en la ética abstracta ni en un moralismo retórico más o menos crítico, sino en la puesta en práctica, en «hacer ética», es decir, en el *acoger* al otro integralmente allí donde se lo encuentra –por lo tanto, *in primis*, en la comunidad del grupo-clase. Es necesario poner en juego las dimensiones concretas y los comportamientos del respeto que hemos identificado. Esto exige una inversión ética que toma los mismos métodos utilizados, la construcción de los *setting* formativos, etc., llamados a ser un camino para poner en acción un cambio. Y tal transformación no es auténtica si no es radical. Es decir, si no cambia la vida desde la raíz, a partir del lugar en el cual estamos, o sea, el grupo-clase, la comunidad escolar y su sistema de relaciones.

En términos generales, es necesario que la comunidad escolar enfrente el desafío de transformarse en un espacio en el cual experimentar el aprendizaje de modos de coexistencia centrados en el respeto de los derechos de cada uno. Por último, debe aceptar el desafío de transformarse en una comunidad democrática fundada en la ciudadanía participativa y activa, en el centro de la cual se encuentre el reconocimiento de la obligación incondicionada que todos tienen respecto a los demás.

Desde el punto de vista pedagógico, la cuestión principal aquí es la asimetría radical entre aquello que es llamado «currículum implícito» o «currículum oculto» y el currículum explícito, expresado en las formas y contenidos de la instrucción formal. La escuela y los enseñantes deben generar una situación simétrica y armónica entre las dos dimensiones del currículum. No se puede aceptar la esquizofrenia entre las diversas dimensiones de este . Y la dimensión «implícita» es la que tiene que ver con la puesta en marcha de buenas prácticas que pueden ser válidas, operativa y concretamente, a la luz del principio noviolencia y de la empatía (respeto integral de los otros seres humanos).

Estamos por lo tanto en la búsqueda de buenas prácticas capaces de enfrentar este desafío

tructivo y violento: pero se puede distinguir entre el recurso a la «violencia punitiva» y una posible «fuerza protectiva».

20. Dicho de otra manera, es intrínsecamente y siempre una máxima contradictoria, universalizada kantianamente, aquella que me dice que puedo usar la violencia para defender un derecho. Por eso es grave, cuando hace más de sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, no haber mostrado todavía la estrecha conexión entre la cultura de los derechos humanos y el principio de la noviolencia, ya sea desde el punto de vista filosófico o cultural. Por otra parte, ha sido marginada la investigación que ha explorado las posibilidades estratégicas de la lucha noviolenta desde el punto de vista social y político como medio para la transformación de conflictos.

educativo y de aquellas relativas a la transformación de los sistemas educativos y de las prácticas pedagógicas y didácticas.

2. La Comunidad de investigación filosófica y la educación en el respeto de los derechos humanos

Considerados demasiado pequeños como para «filosofar», directamente incapaces de pensamiento lógico y filosófico, los niños han sido tradicionalmente excluídos de cualquier participación directa en la filosofía. Por mucho tiempo se ha ignorado el problema de la educación en el pensar, y se consideraba que hasta el cumplimiento de la edad del desarrollo el niño no fuese capaz de comprender las cuestiones filosóficas, y menos aún de hacer filosofía.

Hoy, en cambio, son muchas las experiencias en Europa y en el mundo que muestran que es posible hacer partícipes a los niños en prácticas filosóficas, desde la Escuela Primaria a la Secundaria de Primer grado.[21]

Se empieza a comprender que los niños, si están en un contexto que lo facilita, son capaces de pensar, de elaborar ideas y razonamientos respecto a ellas, dialogando los unos con los otros, y haciendo preguntas que poseen evidente y seguramente relevancia «filosófica» (McCall 2009; Matthews 1980). El hecho de descubrir estas «potencialidades filosóficas» que los niños de cero a diez años saben exprimir, es luego frustrado y marginalizado ¡a causa de la escolarización! (Matthews 1995:5).

Son muchos los «modelos» de práctica filosófica con los niños que se han desarrollado en los últimos cuarenta años. En particular, dos de estos son explícitamente utilizados por la «comunidad de investigación»: el currículo Lipman y la CoPi de Catherine McCall. De muchas maneras, y en varios lugares, se hace «filosofía» con los niños, y no solo «filosofía para los niños».

Por lo tanto, existen métodos y prácticas que pueden poner a los niños (ya desde la escuela de la infancia)[22] en disposición de filosofar mejor que los estudiantes universitarios (McCall 2009: xii-xiii).

Es probable que estemos en el umbral de una edad en la cual descubramos las potencialidades del pensamiento de los niños, sin la necesidad de leerlo sobre la base de las categorías de los adultos, para comprender mejor la naturaleza y comenzar a dialogar con más autenticidad con ellos. Creo que es evidente la urgencia de reflexionar respecto al espacio que la escuela pueda ofrecer para estas experiencias. Está claro que el escenario escolar y su tranquilizadora rutina serán transtornados, descompuestos y puestos en discusión por estas prácticas. Creemos que tal transformación, necesaria e inevitable si se desea practicar la CdIF, es lo mejor que la escuela puede hacer para renovarse y mantener las propias finalidades educativas.

Entre paréntesis, sería interesante enfrentar estos problemas en un contexto centrado en las prácticas de comunidad de investigación filosófica. El *setting* de un encuentro internacional o de este artículo, lamentablemente no nos permiten esta exploración experiencial. Desde el punto de vista de la investigación *strictu sensu*, se considera que tal dimensión práctica y experiencial sea estrictamente necesaria para enfrentar estas cuestiones.[23]

La CdI en general es una realidad que no puede ser comprendida solo sobre la base de discursos, aunque sean correctos y puntuales. Podremos comprenderla adecuadamente solo en base a una experiencia directa y personal. De hecho, para la comprensión es determinante una cognición conectada al *sentir* y al ejercicio experiencial, que son difíciles que de definir.

La «comunidad de investigación» es una realidad compleja, que interconecta estrechamente una vasta pluralidad de elementos, en un sistema abierto y flexible, no estructurado unívocamente. Por eso es casi imposible construir una definición conceptual que nos permita explicarla (cfr. Cevallos-Estarellas y Sigurðardottir, 2000; Sharp, 1992, passim).

De todas maneras, intento dar una idea en pocas palabras y luego una definición mínima (como ya fue sugerido por Cevallos-Estarella y Sigurðardottir, 2000), que nos permita no perma-

21. En el sistema educativo italiano la Escuela Primaria comienza a los 6 años; mientras que la escuela Secundaria de primer grado abarca desde los 10 hasta los 14 años.

22. En Italia la Escuela Infantil abarca desde los 3 hasta los 6 años.

23. Hace cuatro años creamos una comunidad de investigación (l'Equipe de investigación «CdR²»), que se ocupa de practicar tanto en el interior como en el exterior la misma CdIF, para estudiarla y hacer investigación, adquiriendo los movimientos de un saber experiencial centrado en un compromiso directo respecto a las mismas prácticas.

necer solo en una perspectiva ideal, y por ende elusiva. Tal concepción mínima servirá al objetivo de tener los indicadores válidos también operativos, como criterio y orientación.

La CdI representa un modelo de comunicación *circular*, pensado en origen (por ejemplo por Lipman), para la transformación del grupo-clase en una comunidad. Pero esa puede valer en cualquier otro contexto de grupo.

Es una práctica eficaz, sea para la educación intelectual, sea para la formación moral. De hecho, una CdI trabaja tanto en la investigación, descubrimiento y co-construcción intersubjetiva de saberes (según las más actualizadas orientaciones de las ciencias cognitivas), como en la educación, con relaciones de coparticipación, cooperación y corresponsabilidad. El diálogo, en muchas de sus formas y tipologías, caracteriza a la «comunidad de investigación».

El principio de la comunidad no es ni la dependencia ni la autonomía, sino la interindependencia[24]

La obra que se desarrolla en una CdI es un proceso infinito de construcción, deconstrucción, revisión, reexámen y reconstrucción (de conocimientos y saberes, pero también de relaciones, prácticas y acciones, de cooperación y coparticipación, etc.). La función del educador/formador/enseñante se transforma radicalmente, porque es orientada segura y radicalmente hacia la función de facilitación de los procesos (sean cognitivos que relacionales).

Mi propuesta de definición mínima es por lo tanto la siguiente (sobre la base de una reelaboración y transformación de Cevallos-Estarella y Siguróardottir, 2000; Sharp 1994, y otros):

Cuadro 2

EL ETHOS DE LA CDI	
Principios y criterios mínimos y esenciales de la Comunidad de Investigación, y comportamientos correspondientes	
Comunidad	Investigación
*Principios basilares** • Respeto/noviolencia • Empatía • Participación y coparticipación • Igualdad • Diferencias (y armonías de diferencias)	*Principios basilares* • Curiosidad • Creatividad • Razonamiento • Libertad • Pluralismo • Falibilidad
Comportamientos correspondientes • Escucha activa recíproca • Tener confianza/aceptar la propia interdependencia • Cuidarse los unos a los otros • Aceptar las responsabilidades de ofrecer la propia contribución en un contexto relacional y de plena reciprocidad • Forzar los propios límites • Saber dar razones para sostener el punto de vista del otro, aunque si no se lo comparte • Estarr disponible a ser transformado por la relación • Compartir experiencias y pensamientos	*Comportamientos correspondientes* • Pregunta/interrogación radical • Seguir libremente la investigación donde ella conduce • Relativizar las acciones irracionales • Exprimir las propias creencias y opiniones • Ser mentalmente abiertos • Involucrarse cooperativamente en la autocorrección • Buscar la claridad, aunque en la complejidad • Buscar buenos argumentos y buenas razones
*Entender como «actitudes basilares y criterios de comportamiento», relacionados pragmáticamente con los comportamientos operativos, más que como «valores» abstractos y extrínsecos.	

24. Sobre el neologismo «inter-in-dependencia» véase Raimon Panikkar; *Mito, simbolo e culto*; vol. IX de la obra Omnia; tomo I; *Mistero ed ermeneutica*; Milán; Jaca Book; 2008; pp. 206; n. 167; 392; 434.

No hay lugar para comentar analíticamente esta propuesta. Nos interesa, evidentemente, solo la columna «Comunidad», y en particular, claramente, los primeros dos «principios basilares», relativos al respeto/noviolencia y a la empatía. Es evidente que estos dos puntos han sido ya identificados y detallados en el Cuadro dedicado a los «comportamientos respetuosos». En realidad, es en el contexto de las prácticas de CdIF donde ha sido posible elaborar la comprensión compleja de la pluralidad de comportamanientos en los cuales se puede declinar el «respeto» de los otros y de sus derechos. Ha sido la práctica de la CdIF y la experiencia directa de sus dinámicas y de sus resultados, las que nos permitieron esta concientización, y por lo tanto, restituir esta elaboración cognitiva.

Así, podemos preguntarnos, como conclusión, si la CdIF puede representar una respuesta válida al problema de la educación en el respeto de los derechos humanos.

Es esta una pregunta importante a la cual no pretendo ofrecer una respuesta categórica. Pero sí puedo decir que, en sustancia, la propuesta de la CdIF enfrenta abierta y radicalmente el nudo mas importante, ya descrito más arriba, evidente en todas las escuelas de Europa, es decir, el problema de *hacer efectiva* la educación en los derechos humanos y para la ciudadanía activa y participativa. La estructura tradicional de la escuela como institución pública, sufre universalmente el problema de la división entre currículum implícito (u oculto), y currículum explícito. Esto es significativo para cualquier proyecto de educación moral relacionada con la democracia y los derechos humanos. El mejor ejemplo de tener en consideración para nosotros los italianos sería la «experimentación» de nuevos currículos para la enseñanza de Ciudadanía y Constitución, lanzado por el Ministerio de la Instruccion desde hace dos años.

La Comunidad de Investigación es una de las pocas propuestas fuertes y orgánicas que busca originariamente mantener en armonía, coherencia y congruencia el currículum oculto o implícito y el currículum explícito, y de disciplinar la organización didáctica.

Ya han sido elaborados algunos estudios sobre la relevancia de la CdIF para la educación en la democracia (Cevallos, etc.). Esta intervención ha querido contribuir, de algún modo, a hacer estas reflexiones más sistemáticas, utilizando la cuestión del «respeto», como se ha visto.

Creo que esta es una pista de trabajo importante, que vale la pena desarrollar, si es posible, también en redes de investigación y experimentación internacionales.

Quizá estas reflexiones abren y presentan más problemas de los que hayamos podido aclarar. Desde mi punto de vista, es obvio que esta es una pista de investigación que se abre como un abanico, y por lo tanto merece una posterior atención y la continuación de su estudio.

Espero haber mostrado al menos que la práctica de la comunidad de investigación filosófica como ambiente complejo y abierto sea seguramente un ámbito de *investigación-acción participativa*, en la cual evaluar cómo permitir a los niños, a los jóvenes (y también a los adultos y a los ancianos), desarrollar un *empowerment* personal relativo, en el respeto de los derechos de los otros.

De hecho, es propio en este contexto que se den las condiciones y las posibilidades para identificar los comportamientos operantes que atestiguan cómo ejercitar y poner en práctica, en un contexto social concreto y real, los contenidos de aquel «respeto», porque si no se transformaría en un monumeto venerado y privado de lo concreto.

Evidenciar una «experimentación» basada en las prácticas filosóficas con los niños es una experiencia posible. Estoy convencido de que estas prácticas (entre ellas las de la CdIF), contituyen una propuesta, que concreta y permite hacer frente de manera operativa a los problemas que hemos mencionado, relativa a la factibilidad de los derechos humanos, según la prospectiva indicada.

Queda claro además que todas estas reflexiones colocan bajo una nueva luz los problemas de la llamada «pedagogía de los derechos humanos», que debe reconstruirse completamente desde sus cimientos. Estoy convencido que de este modo podemos sustraerla definitivamente de los riesgos de la retórica y del discurso en «pedagoghese».[25]

Pero sobre todo, para mí es evidente que este estudio pretende desarrollar la conciencia que

25. El término «pedagoghese» en italiano hace referencia al uso de un lenguaje vacuo y no concluyente por parte de algunos «expertos». Por eso, obviamente las conexiones con la buena pedagogía del novecientos deben ser desarrolladas en muchas direcciones, por ejemplo con respecto a los escritos y a las prácticas de Paulo Freire, Lorenzo Milani; Danilo Dolci; de la pedagogía llamada «liberadora», etc.

nos debe mover sobre el terreno de los saberes experienciales de convivencia y coexistencia, de comunicación auténtica, que consideren al niño *testigo* y al mismo tiempo *sujeto* de la aventura de la investigación y de la construcción de relaciones comunitarias respetuosas: protagonista y co-creador de la experiencia de convivencia democrática y co-construcción de ciudadanía.

Pequeña bibliografía

Bonhoeffer, Dietrich: *Widerstand und Ergebung. Briefe und Auzeichnungen aus der Haft*; Güterlosch; Chr. Kaiser/Güterlosch Verl, 1998.

Cevallos-Estarellas Pablo y Sigurðardóttir, Brynhildur: «The Community of Inquiry as a Means for Cultivating Democracy»; en *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*; Winter 2000; vol. 19; N° 2; pp. 45-57.

Jonas Hans: *Das Prinzip Verantwortung*; Frankfurt Am Main; Insel Verlag; 1979.

Levinas, Emmanuel: *De Dieu qui vient à l'idée*; París, Vrin, 1982.

Levinas, Emmanuel y Peperzak, Adrian: *Etica come filosofía prima*; Milano; Guerini&Associati; 1989.

Matthews, Gareth B.: *Philosophy & the Young Child*; Cambridge y Londres; Harvard University Press; 1980.

Matthews, Gareth B.: *Dialoghes with Children*; Cambridge y Londres; Harvard University Press; 1984.

Matthews, Gareth B.: *The Philosophy of Childhood*; Cambridge y Londres; Harvard University Press; 1994.

McCall Catherine: *Transforming Thinking. Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classrooms*; Londres y Nueva York; Routledge; 2009.

Sharp, Anne M.: «The Community of Inquiry: Education for Democracy»; en Thinking. *The Journal of Philosophy for Children*, 9 (2); pp. 31-37.

Weil, Simone: *L'enracinement. Prélude à une déclarations des devoirs envers l'être humain*; París; Gallimard; 1949.

4. FILOSOFAR A TRAVÉS DE ANTINOMIAS

Dr. Oscar Brenifier
(Phd Sorbonne), asesor filosófico, fundador del Instituto de Pratiques Philosophiques, en Francia. Formador de profesores y de asesores para la práctica filosófica en todo el mundo. Ha publicado numerosos libros (en varios idiomas) de filosofía dedicados a niños, educadores y asesores.

¿Qué nos permite clasificar una discusión con la etiqueta de filosófica? ¿No es lo mismo que nos permite calificar una tesis de filosófica? Como sabe cualquier profesor de filosofía, incluso a pesar de que se nos olvide de vez en cuando, no basta que un escrito o discusión tenga lugar en una clase de filosofía para que se la considere filosófica: la naturaleza filosófica no viene determinada por el contexto. Ni siquiera el más brillante profesor puede inducir logros intelectuales sustanciales en sus estudiantes con su mera presencia. Y en efecto, no basta presentar algunas opiniones no bien trabajadas, o establecer alguna lista de puntos al azar, o hacer de forma inconsistente una serie de afirmaciones insustanciales o mal fundamentadas. Quien cambia de tema sin razón justificada, saltando inconscientemente de una cosa a otra en el texto, no llega a ningún logro filosófico, tanto en la discusión oral como por escrito.

Una denominación sobrecargada

Cada uno usa un criterio propio para determinar el valor filosófico o contenido de una proposición dada o un intercambio de opiniones. Estas afirmaciones serán intuitivas o formales, explícitas o implícitas, arbitrarias o justificadas. Pero antes de proponer algunas hipótesis en esta materia se debe hacer una primera advertencia. La denominación de filosofía parece estar demasiado sobrecargada. Primero porque parece decirlo todo y nada. Esto ocurre indudablemente porque la palabra «filosofía» es utilizada y vista de diferentes maneras, desde las discusiones sobre problemas cotidianos que incluyen declaraciones precipitadas carentes de real justificación o contenido, hasta afirmaciones generales sobre temas humanos o mundanos, elaboraciones de doctrinas eruditas sobre la vida o la razón, mostrando algo de saber o cultura en forma más o menos apropiada, o presentando algunas extrañas y opacas abstracciones. Al enfrentarse a esta neblinosa situación, uno se ve tentado a exagerar el valor de la propia posición mientras denuncia o desprecia toda otra perspectiva general o particular, los abogados más imprudentes y celosos de una posición filosófica no dudarán en regañar o excomulgar a los disidentes.

A pesar de todo eso, no está prohibido, a quien quiera hacerlo, establecer lo que para él o para ella define y constituye el camino o el contenido filosófico. Pero para evitar hacer esta tarea demasiado pesada mental y emocionalmente, debemos empezar desde el principio y reforzar este truismo: la filosofía no tiene el monopolio de las preocupaciones intelectuales y pedagógicas. Dicho con otras palabras, una forma de enseñar o un saber dado que no es considerado filosófico puede sin embargo ser un tema de interés genuino en algún sentido. Esto para explicar que por etiquetar un ejercicio o una forma de enseñar como no filosófica, antes de proclamar el engaño o la denuncia de la quiebra de confianza, debemos preguntarnos a

nosotros mismos de qué forma esta actividad tiene algún tipo de utilidad. Incluso aunque tengamos el amor más grande y respeto por lo filosófico, podríamos creer en la existencia de una vida espiritual e intelectual antes o más allá del reino de la filosofía. Y si el término filosofía podría entonces ser juzgado impropio, demasiado vago o inadecuado desde cierto punto de vista, no sentimos por ello la urgencia de prohibirlo o de pronunciar el anatema. Además, aceptando la naturaleza problemática del término y admitiendo el concepto de pluralidad, nos permitimos una oportunidad más amplia de consentir en el ejercicio filosófico que si escogemos comportarnos de manera excesivamente precavida y como rígidos guardianes del templo. Esto no implica prohibir el rigor, antes bien al contrario, dado que la verdadera cuestión será comprometerse en un diálogo significativo y fructífero, obligándonos a repensar permanentemente los fundamentos reales de nuestra disciplina.

Filosofía y utilidad

Para hacer que nuestra sugerencia sea más sustancial y palpable, vamos a poner un ejemplo que nos interesa mucho: la discusión, también llamada diálogo, debate o algo parecido. Dentro de un entorno pedagógico, formal o no, la discusión puede ser o no ser filosófica. ¿Es entonces suficiente con que la discusión trate sobre los grandes temas de la vida, como amor, muerte o pensamiento, para calificarla de filosófica? En la perspectiva particular de este artículo contestaremos que no. Sin embargo, como hemos dicho, no importa si la discusión es considerada o no filosófica. Exclusión de la filosofía por falta de erudición o por exceso de ella, exclusión de la filosofía por falta de democracia o por exceso de ella, exclusión de la filosofía por falta de abstracción o por exceso, exclusión de la filosofía por aceptar una doctrina o por rechazarla. Rechazamos tanto el romanticismo del profesor que busca minimizar su papel hasta el extremo de hacerlo desaparecer como el clericalismo del profesor que pretende ser indispensable y parece autosatisfecho con su ciencia. Ambas actitudes contienen dogmatismo y unas pretensiones que malamente encajan en lo que nosotros decimos: nadie tiene el *copyright*, la impronta o el campo que defender de asaltantes imaginarios. Estas posturas son diferentes opciones con sus ventajas e inconvenientes.

¿Percibimos alguna utilidad en este determinado ejercicio? Esta es la primera cuestión significativa que debe ser preguntada. Es cierto en nuestra sociedad y sin duda en todo lugar y tiempo que una persona que quiere plantear las grandes cuestiones de la existencia y discutirlas encuentra cierta dificultad en dar con interlocutores atentos y honestos. En general los seres humanos prefieren evitar este tipo de asuntos, están mucho más preocupados o demasiado ocupados en tareas «útiles», demasiado ocupados para mirar de frente ciertos problemas cruciales. Sin embargo, el simple gesto de pararse para preguntarse a uno mismo, de intercambiar tranquilamente ideas sobre ello, incluso confrontando rigurosamente varias visiones del mundo, nos parece bueno y útil. Sin mencionar que de este tipo de intercambio pueden surgir profundos y audaces argumentos. Pero, ¿rehacer el mundo es filosofar?

Vemos de vez en cuando a esas personas que toman parte en este tipo de discusiones y se contentan con sacar una lista de banalidades, sin preocuparse al menos sobre el rigor y la profundidad de su pensamiento. Rechazaremos, al menos al principio, la calificación de filosóficos a estos esfuerzos, por muy simpáticos que sean. Un juicio con consecuencias limitadas no es sin embargo una catástrofe. Y si algunas personas astutamente quieren usar el término filosofía para proporcionar cierto estatus a sus esfuerzos, no utilizaremos esto contra ellas, Lady Filosofía ha visto cosas mucho peores y no morirá por ello. La «muerte de la filosofía» periódicamente evocada como amenaza por algunos puristas es una noción trágica que nos es extraña: solo expresa la xenofobia de los que pretenden estrechar los bordes de la filosofía hasta el punto en que ellos pueden quedar como sus únicos o casi únicos promotores, herederos y poseedores. Signifique lo que signifique e implique lo que implique esta extraña conducta, habrá debate. A pesar de numerosos intentos para estrecharlo o excluirlo, o mejor a causa de ellos, tendrá lugar el debate para establecer una y otra vez el problema de la filosofía, para no perder la tensión que es benéfica y necesaria para el pleno ejercicio del pensamiento. Además, siempre podríamos preguntarnos si del hecho de que un ejercicio es filosófico se sigue necesariamente algún tipo de utilidad.

La arquitectura del pensamiento

Hechas estas advertencias, intentaremos ahora proponer el armazón para el filosofar. Ojalá hayamos minimizado o prevenido la corriente de las reacciones fuera de lugar y superficiales tanto de los «aristócratas» como de los «demócratas». Pero, de cualquier forma, para filosofar tenemos que asumir riesgos. Así, proponemos no tanto una trama definitiva y limitada sino una estructura operativa y dinámica, **el principio de las antinomias** como clave para esta específica actividad. Ya que, de hecho, sea en la filosofía oriental, en el corazón de los grandes mitos originados en los cuatro rincones del globo, en las reflexiones de la vida diaria o en la historia de la filosofía occidental clásica desde su origen griego, las antinomias parecen haber dado a los procesos de pensamiento su particular ritmo. Empezando con bueno y malo, verdad y mentira, justo e injusto. Estas antinomias articulan los puntos de tensión, desde o alrededor de los cuales han sido formulados los principios básicos: ellos ponen las bases de las oposiciones fundamentales, articulan los múltiples juicios y la axiología, y hacen posible la extracción del pensamiento a partir del simple y monótono magma de opiniones e ideas. Extrañamente y al contrario de lo que se podría pensar –etiquetar tiene muy mala reputación en la actualidad– a través de tales categóricos y simplificadores formalismos, a través de estas restricciones, nuestro pensamiento se mueve desde la opacidad y espesor de las capas caóticas de ideas recibidas hasta una arquitectura que favorece la transparencia y la autoconciencia. Al modo de la arquitectura gótica, que introduce los arbotantes exteriores en puntos específicos para permitir más finas y ligeras perspectivas que las de su predecesor estilo románico, de hechuras más gruesas y masivas.

Así, nuestro supuesto es la hipótesis de que el pensamiento no es una acumulación o montón de opiniones relativamente extrañas unas a otras y, por esa razón, bastante confusa, una desconexión que permite la ignorancia mutua y las contradicciones, sino que es una geometría con sus ecos y coherencias, una arquitectura con sus fundamentos y piedras angulares, una música con sus armonías y disonancias. Incluso si esto no revela siempre al sí mismo conscientemente –y menos mal, ya que la conciencia tiene muchas otras cosas que hacer– cada función intelectual presenta, individual y colectivamente, un cierto número de conceptos y de polaridades conceptuales que son más o menos aptos para organizar la vida espiritual e intelectual, a pesar del inmenso pluralismo de sus contingentemente establecidas y recolectadas propensiones, percepciones, sensaciones, intuiciones y opiniones. Placer y dolor, yo y los demás, ser y apariencia representan un gran número de polaridades sin las cuales no podemos actuar si queremos permanecer mentalmente sanos.

Solo mediante un inmenso trabajo psicológico e intelectual sobre sí mismo, puede una gran sabiduría o esquema revolucionario, propuesto como ideal o revelación divina, desdeñar este hecho. Incluso si el pensamiento mayormente trabaja de forma reactiva, produciendo mecánicamente afirmaciones una a una para complacerse a sí mismo o a su vecino, está sin embargo operando dentro del horno de las categorías, en el reino de las formas codificadas y de específicos ejes.

Una lectura ingenua

Si algunas de las antinomias –en especial las que encontramos en la vida, generalmente de naturaleza práctica, empírica, sensitiva y moral– nos chocan por su banalidad, otras parecen más refinadas y oscuras. Pero en ambos casos hemos de sacarlas a la luz y clarificarlas, dado que generalmente se tienen prejuicios que las connotan de manera peyorativa, mientras que unas pocas parecen espantapájaros a los que no nos podemos acercar ni pueden usarse serenamente. Nosotros mantenemos que cada antinomia, importante o básica, está, como cualquier otro concepto básico, necesariamente unida a alguna intuición básica, de forma que cualquiera lo puede entender con relativa facilidad. En otras palabras, y aun a riesgo de escandalizar a algunas almas sensibles, afirmamos que toda antinomia importante, todo concepto fundamental es, de alguna forma, banal y evidente, al menos en una comprensión general. Las más técnicas o específicas no son a menudo las más profundas.

Así pues, aconsejamos a los lectores no familiarizados con el léxico filosófico que no corran al diccionario cada vez que se encuentren con uno de estos términos: corren el riesgo de complicarse la vida. Es mejor dejar hablar a la intuición:

a menudo reconocerán instintivamente las palabras por sí mismos o a través de las frases que las contienen y las presentan. Evidentemente, los neologismos u otras clases de barbarismos crudamente formulados se resisten de vez en cuyo a la comprensión inmediata, por lo que esto no debe implicar para nosotros prohibir totalmente la consulta del diccionario, sino que animamos al lector a no precipitarse en ese libro hasta que no haya realmente intentado una lectura preliminar hecha por sí mismo. Desconfiemos de los libros eruditos, que con sus introducciones, pretensiones de exhaustividad, notas a pie de página y apéndices que en ocasiones logran constituir junto con los anexos la mayor proporción de texto, trocean la idea original y espesan la lectura hasta el punto de que la hacen inaccesible. Un error clásico en filosofía, que afecta particularmente al buen estudiante dotado de ciertos rudimentos de cultura filosófica: impresionado por sus maestros, que sin duda han hecho mucho por abrumar al estudiante, este pretende ser «bueno», por lo que se aplica penosamente y queda atrapado en detalles en vez de leer libre y tranquilamente lo que se propone, sin preocuparse mucho sobre la omisión de algunos pequeños matices. Invitamos al lector a una lectura honesta, imprecisa y esquemática, con el tiempo ya se podrá dar cuenta de las lagunas o contrasentidos que le amenazan y atan, sin mirar a cada paso qué es lo que cada uno ha especulado y concluido sobre el tema. Esta es la trampa del saber, solo se puede uno liberar del mismo y de su peso con un laborioso y paciente procedimiento, y descubrir que la sencillez no es necesariamente un defecto, antes bien al contrario.

Ser y apariencia

Vamos a tratar un ejemplo concreto, ser y apariencia. Muchos expertos en el tema insistirían en mostrar diferentes sutilezas, por ejemplo cómo la antinomia kantiana entre noúmeno y fenómeno es mucho más sofisticada, mucho más sutil y estudiada que la antinomia general que presentamos normalmente. Pero nos parece que, fuera de los que hacen una tesis doctoral sobre esta cuestión particular para impresionar a sus pares o para obtener un diploma, estas sofisticaciones, detalles y sutilezas no presentan mucho interés. A menudo nos preguntamos por esas compilaciones escolares, que tienen poca más sustancia que un léxico superficial. De vez en cuyo encontramos a algún profesional de la abstracción de la quintaesencia que a primera vista podría impresionarnos, antes de que finalmente nos sorprenda su vanidad y la ridiculez de su empresa. ¡Cuántas disertaciones no se han producido que con una pretensión de originalidad y novedad acaban en especulaciones sin fin que dejan pasmado por la desproporción entre la falta de sentido y el volumen de la prosa!

Todo ser humano ha experimentado necesariamente la discrepancia entre ser y apariencia. Aunque no sea más que por haber sido traicionado por el vecino, o porque se ha tomado algo por lo que no era, porque pensamos que el árbol no es el bosque o sencillamente porque la propia visión ha fallado. ¿Cuántas discrepancias tomaremos como explicación general de esta simple diferencia entre ser y parecer, o entre multiplicidad de apariencias generadas por diversas perspectivas?

Es precisamente la identificación de estas perspectivas y su particular relación a cada objeto lo que resume la articulación de los temas filosóficos. El principio de analogía de Platón, que nos exige tomar una idea «contra corriente», hacia el origen, hacia la visión del mundo que la ha generado, para poder comprender en su causalidad la realidad fundante de la idea. En este sentido, las antinomias que presentamos nos parece que consiguen el objetivo de la filosofía.

En este punto se podría objetar que las discusiones filosóficas, ya sea con niños, adolescentes o adultos no iniciados, que intentan contestar a las preguntas sobre el sentido de la vida, la dificultad de las relaciones humanas o el problema de las obligaciones morales, parecen estar bien lejos de las abstractas antinomias que proponemos. Nuestra respuesta es que el filósofo no se contenta con un mero intercambio de opiniones y argumentos, también necesita que haya un trabajo analítico y reflexivo para analizar y reflejar lo que en sí mismo constituye el material básico del filósofo. El requisito filosófico consiste en sacar y articular los puntos clave de las diferentes perspectivas, diferencias con las que naturalmente –si se sigue adelante– produciremos las clásicas antinomias que hemos tratado de enumerar.

Así pues, la tarea del profesor es similar a la del estudiante, puede ser descrita como contemplar un momento las ideas que se proponen en

lugar de producir opiniones al infinito, para sacar su significado profundo y subrayar las divergencias. Esto no significa contentarse con «no estoy de acuerdo» o «tengo otra idea», sino más bien en hacer que esas diferentes ideas se relacionen unas con otras, identificar la naturaleza de sus nexos y contradicciones, para garantizar un estatus más allá de las meras opiniones. Ciertamente, la presentación de argumentos produce algunos valores adicionales al proceso de pensamiento al atribuir una razón por tener tal o cual opinión, evitando el error común de tomar la sinceridad como justificación suficiente. Tenemos todavía que llevar a cabo la tarea de comparar esas razones para clarificar su contenido, y sacar a la luz su sustancia, lo que significa **conceptualizar**, y dar cuenta de las diferentes perspectivas, lo que significa **problematizar**. Se trata de hacer juicios para calificar las propias proposiciones de forma que se profundice en el pensamiento y se lo haga consciente, el propio y el ajeno. Sin este ejercicio tendremos un no totalmente falto de interés intercambio de ideas, un foro de expresión, pero privado de análisis, de comparaciones, juicios sobre las ideas, que seguramente no nos proporcione un examen filosófico o que pueda pretenderlo. También es el caso de una disertación en clase de filosofía, con la única diferencia de que, habiendo sido creada dentro de un currículum, con nociones y autores, podríamos esperar aquí y allí algunas referencias y nociones codificadas, lo que no es el caso en un texto escrito o en una discusión filosófica fuera del currículum de filosofía establecido.

Como conclusión a nuestro preámbulo sobre las antinomias, tomemos un caso particular. Supongamos que visitamos el taller de un pintor y que queremos manifestarle nuestro aprecio por su trabajo. Entre otras, hay dos posibilidades disponibles: «Su pintura es muy bonita» o «Me gusta mucho su pintura». Por una u otra razón este es un caso de sensibilidad o elección personal más o menos consciente, cada uno de nosotros optará por una u otra fórmula. Sin embargo al pintor, si no es el caso de que se permita la actividad filosófica por motivos prácticos o de placer, solo le concierne recibir el acuerdo o admiración de los demás, no le preocupan los términos que se usen. Y lo mismo le ocurre al que pronuncia esas palabras si lo único que quiere es expresar lo que está en su corazón.

Pero lo que filosóficamente nos interesa es clarificar los puntos implicados por dicha opción. Y estos temas vendrán así mismo articulados si primero miramos qué otra forma de expresión tenemos disponible, y si tomamos el tiempo para deliberar sobre la elección y analizarla. Nuestra tarea es pues conceptualizar, problematizar y profundizar nuestro entendimiento para llevar a cabo la tarea de la filosofía. Así en el primer caso, cuando nos referimos a la «belleza» damos a entender una visión del mundo más bien inclinada hacia lo objetivo y lo universal, donde la abstracción y la trascendencia juegan un papel mayor. Mientras que en el segundo, en el que es cuestión de «gustar», hacemos hincapié en lo subjetivo y particular, y la realidad se encuentra más en lo singular y concreto. Por tanto lo que para el profano es solo una afirmación de aprecio puede significar para el filósofo la articulación de una visión global del mundo, Pero para ello se debe desarrollar una competencia, debemos entrenar el propio ojo y conocer los puntos más importantes para reconocerlos. De esta forma el hecho de perseguir, enumerar las antinomias clásicas podría aparecer como una empresa útil para facilitar la práctica filosófica.

Algunas antinomias

Terminaremos este escrito indicando tres ejemplos de antinomias, y también la lista total de las que parecen recurrentes e importantes.

1. Uno y múltiple

Primer y básico problema, una entidad es al mismo tiempo una y múltiple. Así pues el individuo es uno, tiene una única identidad, lo que lo distingue de otros individuos, pero es también muchos: su concepción de sí mismo, su lugar, su historia, su composición, sus relaciones, su función, etc. Esto no vale solo para los seres humanos, también para las cosas y para las palabras, cuya identidad varía con las circunstancias. Así, la manzana colgando del árbol, o que está en el suelo, o en el mostrador del vendedor, o en el frutero no es la misma manzana. Por tanto, el significado de una palabra puede variar considerablemente según la frase en la que es utilizada. Pero esta multiplicidad es una trampa, como la unidad lo es. De hecho, a través del caso de la multiplicidad, de la circunstancia, del grupo o de

la totalidad, una forma u otra de unidad debe emerger, como hipotética, problemática y difícil de definir, sin lo cual la entidad ya no es una entidad sino una pura multiplicidad, el término ya no es un término porque no se refiere a una unidad. Sin algún tipo de «no variación», sin algún tipo de comunidad, sin distintas partes o atributos la cosa es inalcanzable e inexistente. Así, debemos poder determinar la unidad a través de la multiplicidad, tanto como la multiplicidad a través de la unidad.

2. Ser y apariencia

Esta problemática es a menudo injertada en la anterior. Esto es porque ser o esencia podría ser concebido como la unidad fundante de una entidad, como la interioridad para la que la apariencia sería solo la multiplicidad de manifestaciones parciales y sesgadas. En esta perspectiva la realidad de la verdad de los diferentes objetos del mundo sería más o menos accesible, incluso inaccesible. La apariencia, en tanto que es un tipo de intermediación o relación entre dos entidades, entre una entidad y un intermediario y lo que le rodea, podría considerarse como lo que vela la esencia y también, paradójicamente, lo que constituye su expresión, su huella o su impronta. La apariencia podría ser también considerada como la única realidad, afirmo que solo ella actúa sobre la exterioridad de una manera eficiente, es relación o sustancia viva. La idea de una realidad interior sin una expresión exterior o privada de cualquier peso en el mundo tendría solo un interés artificial y sería privada de cualquier sustancialidad.

El reto y requisito del concepto de ser es, sin embargo, la formulación de algunas particulares y específicas características que podrían ser siempre atribuidas a la entidad en cuestión, a la cosa en sí misma, cualesquiera que sean sus metamorfosis y la diversidad de sus relaciones. Esta «no variación» representa sin embargo un nexo de unión entre los diferentes posibles estados y modos, más allá de los diversos accidentes engendrados por la contingencia, un nexo que encarna la sustancia real de esa entidad.

3. Naturaleza y cultura

La naturaleza se opone a la cultura como lo innato se opone a lo adquirido. ¿Es el ser humano el ser que es por definición, a priori, o es moldeado por las elecciones que consciente o inconscientemente hace en la historia? Es la cultura principalmente, si no esencialmente, una ruptura con la naturaleza, o su más sofisticada expresión? ¿Inscribe el ser humano su existencia en la línea continua de la evolución, o representa una discontinuidad, un accidente, o un desastre? ¿Se ha originado la razón o el espíritu desde la vida misma, o es una materia de otra clase, un reino de materia trascendente o de realidad viviente?

La naturaleza se opone a la cultura como a un artificio. Representa la entera realidad del mundo que no debe su existencia a la invención humana ni al trabajo. De esta forma encarna el mundo en su totalidad, en tanto que podemos descubrir un inherente determinismo, un orden o al menos una coherencia, y se opone a la libertad en tanto que como naturaleza expresa también lo que escapa a cualquier libre deliberación en un ser. Contrariamente a esto, la cultura es vista como lo originado por el hombre en su circunstancia histórica y social. Se constituye a través de un conjunto de normas, institucionales o no, elaboradas por una sociedad, un pueblo o la humanidad como un todo. En un nivel más singular es el proceso del desarrollo intelectual de cada individuo, una constitución personal que determina su gusto y lo hace capaz de formular sus juicios particulares, lo que compone la especificidad del individuo y su identidad.

Lista de antinomias y tríos

Uno y múltiple – Ser y apariencia – Esencia y existencia – Mismo y otro – Yo y los demás – Continuo y discreto – Todo y parte – Abstracto y concreto – Cuerpo y mente – Naturaleza y cultura – Razón y sensibilidad – Razón e intuición – Razón y pasión – Temporal y eterno – Finito e infinito – Objetivo y subjetivo – Absoluto y relativo – Libertad y determinismo – Activo y pasivo – Actual y virtual – Materia y forma – Causa y efecto – Espacio y lugar – Fuerza y forma – Cantidad y cualidad – Narración y discurso – Análisis y síntesis

Lógica y dialéctica – Afirmación, prueba y problemático – Posible, probable y necesario – Inducción, deducción e hipótesis – Opinión, idea y verdad – Singularidad, totalidad y trascendencia – Bien, belleza y verdad – Ser, hacer y pensar – Antropología, epistemología y metafísica

5. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN COMO CUNA DE LA CIUDADANÍA CREATIVA

Angélica Sátiro
Educadora, escritora y consultora
<www.angelicasatiro.net>

La comunidad de investigación

En la comunidad internacional de filosofía para niños se conoce la comunidad de investigación por el concepto que Matthew Lipman trabajó a partir del concepto de comunidad científica de Pierce (entre otros). Este artículo no pretende explicar el concepto de Lipman, sino utilizarlo para explicar de qué manera este tipo de ambiente favorece el que se desarrollen ciudadanos creativos. La primera clave para entender esto nos la da Lipman:

> La construcción de una comunidad de investigación es un logro más substancial que la mera idea de un ambiente abierto. Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento» (LIPMAN, 1992, p. 118).

A continuación veremos otros autores y otros elementos que nos ayuden a reflexionar sobre esta temática.

La comunidad educativa como ambiente creativo

Es sabido que la influencia del ambiente es siempre importante en los individuos y en los grupos. Y, seguramente, existen ambientes más creativos que otros. Hay ambientes que estimulan la creatividad y los hay que la bloquean o la inhiben.

> Ciertos ambientes tienen una mayor densidad de interacción y proporcionan más ilusión y una mayor efervescencia de ideas; por tanto, incitan a la persona ya inclinada a romper con las convenciones a experimentar más fácilmente con la novedad que si hubiera permanecido en un contexto más conservador y represivo (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 159).

Los responsables de generar este ambiente creativo son los miembros de la comunidad educativa, que está formada por todos aquellos que comparten el espacio-tiempo educativo, su sistema simbólico (pensamientos, actuaciones, sentimientos), además de un entorno común. La situación ideal para desarrollar ciudadanos crea-

tivos, es que toda la comunidad educativa se transforme en una gran comunidad de investigación, involucrada en pensar su propia existencia y experiencia, a partir de unos criterios compartidos y del respeto mutuo.

Csikszentmihalyi comenta que la creatividad es un hecho social, está en el sistema ambiental y se puede observar en la intersección donde interactúan el individuo, el contexto cultural (dominio) y el contexto social (campo). Es creativo aquello que es reconocido y validado socialmente como tal. Es el mismo autor quien en la página 170 de su libro *Creatividad* presenta la distinción entre el macroentorno (contexto social, cultural e institucional en el cual vive una persona) y el microentorno (marco inmediato en el cual la persona vive, estudia, trabaja). En el caso de la ciudadanía creativa, el macroentorno es la cultura, el país donde está la comunidad educativa del ciudadano, y el microentorno es la propia comunidad educativa y su comunidad local.

> La mayoría de nosotros no podemos hacer gran cosa respecto al macroentorno. No hay mucho que podamos hacer respecto a la riqueza de la sociedad en la que vivimos [...]. Sin embargo, podemos llegar a controlar el entorno inmediato y transformarlo para que potencie la creatividad personal (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 171).

Como el objetivo de este microentorno es fomentar el desarrollo de la capacidad de pensar creativamente del ciudadano y de su *ethos* creativo,[1] es preciso crear un clima de confianza, reciprocidad, respeto mutuo y exigencia intelectual. Y estas características van en sintonía con la comunidad e investigación. Se trata de instaurar un ambiente ameno, donde los participantes se sientan a gusto, a la vez que se exijan las razones que sustentan los argumentos presentados. Un ambiente que no es autoritario no es doctrinario, ni implica adhesión a las ideas, no es competitivo y no exige toma de decisiones. Por lo tanto, se aceptan dudas y errores, además de la posibilidad de trabajar con las opiniones: creando, matizando, cambiando, reafirmando y elaborando las ideas que surgen.

El aula como microcosmos social

> Sería poco realista esperar que se comporte justamente un chico que ha crecido entre instituciones injustas. [...] De la misma forma no es nada realista esperar que una niña que crece entre instituciones irracionales se comporte racionalmente. Hay que tener en cuenta que puede prevenirse la irracionalidad de las instituciones. [...] Las escuelas tienden a reflejar los valores de sus sociedades, más que al contrario (LIPMAN, 1992, pp. 38-39).

Las escuelas son microcosmos sociales. El aula es un microcosmos social en la cual están representadas todas las fuerzas capaces de desarrollar ciudadanía creativa o de bloquear su existencia. El aula es un laboratorio democrático en el cual es necesario dialogar constantemente. Superar la violencia y el dolor social vivido en dictaduras, implica romper el silencio y superar esa carencia de comunicación y de intercambio ciudadano con criterios y profundidad. Para ello hace falta un modelo de aula que permita que eso ocurra.

> Hay una buena razón para pensar que el modelo de todas y cada una de las aulas, aquel al que buscan acercarse, y a veces lo consiguen, es la comunidad de investigación. Por investigación entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante (LIPMAN, 1992, p. 40).

Esta exploración autocorrectiva es posible en situaciones de diálogo. Y como no se aprende a dialogar escuchando monólogos, la única forma de suplir esta carencia es generar espacios dialógicos. Se trata de ejercitar el *ethos* creativo en este ambiente. Es decir, los humanos involucrados son vistos desde su dignidad de seres capaces de pensar, argumentar, escuchar y hablar razonablemente. Gracias a estas capacidades son seres en situación de intercambio y no de jerarquía.

> [...] Las comunidades van abarcándose unas a otras, todas ellas formadas por individuos comprometidos con la exploración autocorrectiva y la creatividad (LIPMAN, 1992, p. 40).

Estas son comunidades de diálogo. El diálogo presupone el respeto a la racionalidad del otro, a

1. El concepto *ethos* creativo fue desarrollado por la autora de este artículo en su tesis doctoral «Pedagogía para una ciudadanía creativa» en la Universidad de Barcelona.

lo que cada uno tiene para contribuir y colaborar en el momento en que intercambian sus ideas. Para ello, hace falta rescatar el valor de la palabra en el aula. En la historia de la humanidad algunas palabras han sido capaces de destrozar no solamente individuos, sino sociedades enteras. El diálogo es una forma curativa de utilizar la palabra. Las palabras son poderosas, no solo porque tienen el poder de destruir y de construir realidades, sino porque son núcleos de significados, síntesis, símbolos y valores que interpretan todo lo que nos rodea dentro y fuera de nosotros mismos. Mediante el diálogo, los humanos dan sentido a su experiencia como humanos y como ciudadanos. Un ciudadano creativo aprende a cuidar y dejarse cuidar por su comunidad. El aula es la comunidad de todos aquellos que comparten su existencia. Vista como microcosmos social, necesita convertirse en un ambiente cuidadoso, que genere confianza en aquellos que deberán ser atrevidos y arriesgarse a aprender a innovar socialmente.

El aula como taller de posibilidades

Cornelius Castoriadis afirma:

> […] Individuos y cosas son creaciones sociales, tanto en general como en la forma particular que ellos asumen en cada sociedad dada» (CASTORIADIS, 1994, p. 67).

Asumir el aula como un taller de posibilidades implica considerar esta afirmación de Castoriadis. En el aula se construye una red en la cual están reflejados todos los vínculos de los niños y jóvenes: su familia, su vecindad, los distintos grupos a los cuales pertenece.

Como se ha venido indicando, Csikszentmihalyi es el teórico de la creatividad que defiende que solo hay creatividad en su interacción social.

> […] La creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico, más que individual (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 41).

Y es este mismo autor quien afirma la importancia de que la cultura reciba algo nuevo con los actos creativos de los individuos. Tratar el aula como un taller de posibilidades es hacer aportaciones a la cultura, porque la creatividad ciudadana ocurre en la intersección donde interactúan el individuo, el contexto cultural o dominio y el contexto social o campo. Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos afirmar que el ciudadano creativo cambia el sistema simbólico de su tejido social (campo), que comparte una manera de pensar, de sentir y de actuar. Así, el producto creativo tiene su validación social en función de cómo reacciona el tejido social. Tratar el aula como un taller de posibilidades es asumir la importancia de agregar valor a la cultura con los actos de los ciudadanos, y viceversa. Es decir, esta visión del aula la transforma en un caudal de futuros posibles, de ensayos de ser tanto ciudadano como individuo. La red de vínculos establecida de esta manera implica rescatar su valor como «comunidad».

> […] Ningún agregado de seres humanos se experimenta como «comunidad» si no está «estrechamente entretejido» a partir de las biografías compartidas a lo largo de una larga historia y de una expectativa todavía más larga de interacción frecuente e intensa. Es esta experiencia la que hoy se echa de menos, y su ausencia se describe como «decadencia», «muerte» o «eclipse» de la comunidad (BAUMAN, 2009a, p. 42).

Y es este mismo autor, sociologo lúcido que analiza la sociedad actual desde la perspectiva de la «modernidad líquida», quien nos sigue apoyando en la clarificación del concepto de comunidad:

> La sensación que transmite *comunidad* es buena por los significados que transmite el propio término: todos ellos prometen placeres, y con harta frecuencia los tipos de placeres que a uno le gustaría experimentar, pero que parece echar de menos. Para empezar, la comunidad es un lugar «cálido», un lugar acogedor y confortable. Es como un tejado bajo el que cobijarse cuando llueve mucho, como una fogata ante la que calentar nuestras manos en un día helado. (BAUMAN, 2009a, p. v)

De ahí la importancia de manejar metodologías de «comunidad de diálogo», «comunidad de investigación», «comunidad de aprendizaje». Todas estas metodologías permiten la necesaria

confianza para transformar los grupos humanos y su red de vínculos en comunidades comprometidas en ser taller de posibilidades. Es decir, un espacio en el cual es posible soñar, proyectar y realizar distintos ensayos de ciudadanía creativa.

Pensar solo

Un ciudadano creativo es alguien capaz de pensar mejor por sí mismo, es decir, pensar autónomamente de forma crítica, creativa y ética. Pensar mejor por sí mismo implica pensar bien por su cuenta, es decir, pensar solo. Pero también implica pensar en compañía de los demás. De esta ultima parte hablaremos posteriormente. Por ahora, es importante destacar que la experiencia del pensar solo es también necesaria y puede ser bella. Pensar solo puede ser una experiencia *sublime*. Sublime es un estado estético provocado por alguna impactante belleza, que produce cambios en la racionalidad conectada a un tipo de placer, que es casi un dolor. Una belleza más allá de la belleza en la cual uno se sumerge y se vuelve incontinente. Una belleza con la fuerza de la *poiesis,* la fascinación que asocia múltiples elementos perceptivos para generar algo nuevo. Esta sería su dimensión creativa. Pero pensar mejor también significa desarrollar criterios propios, emitir juicios más elaborados y no solamente enunciar prejuicios acerca del mundo, de los demás y de sí mismo.

Pensar en compañía de los demás

Pensar mejor en compañía de los demás es lo que propone la comunidad de investigación.

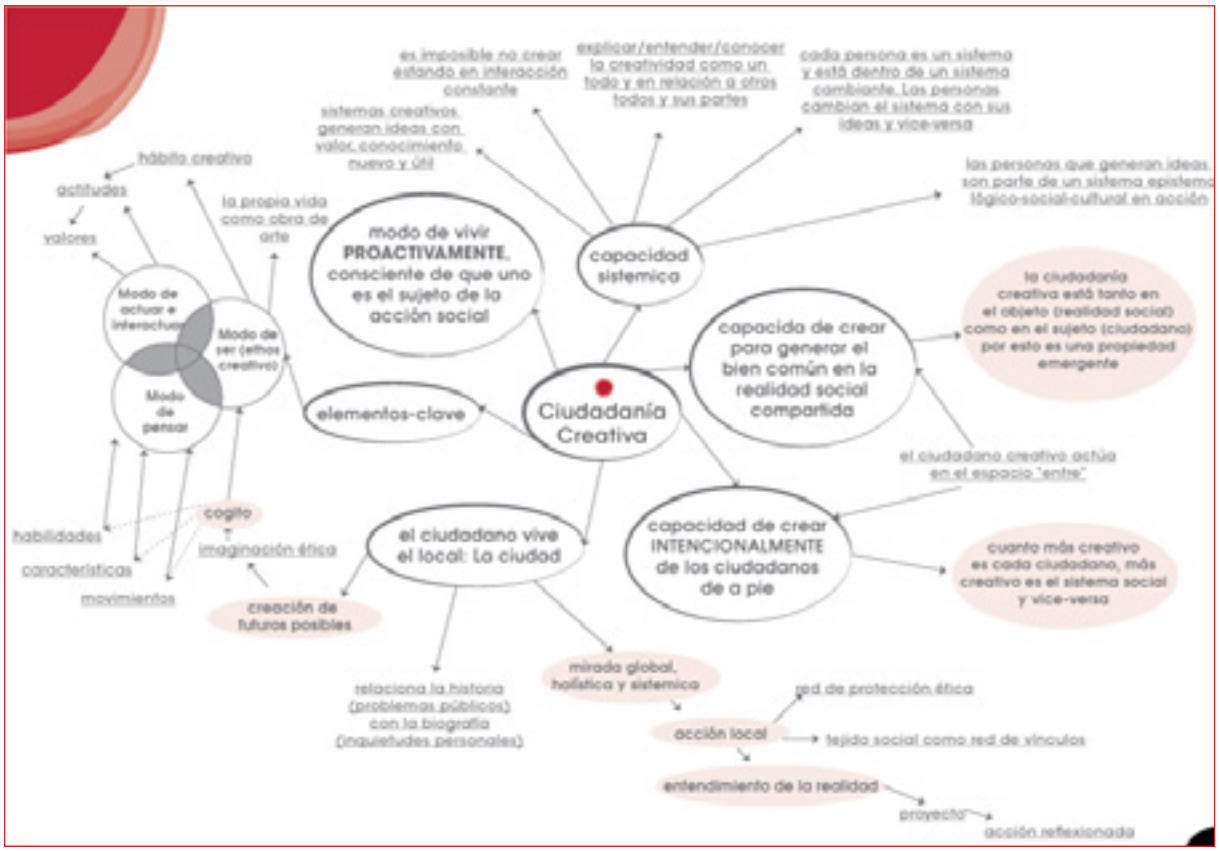
> Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. Se está asumiendo que estos procedimientos de la comunidad, una vez interiorizados, se convierten en hábitos reflexivos del individuo (LIPMAN, 1992, p. 118).

Es decir, se entiende que pensar mejor por sí mismo en situaciones de comunidad favorece lo que Vygotski llamó proceso de internalización de un modelo mental. Pensar en situaciones de dialogo implica internalizar las distintas voces, lo que conlleva una amplitud de pensamiento.

Pero pensar por sí mismo en compañía de los demás conlleva también sus retos. Como decía Nietzsche: «Hay varios ojos. Incluso la Esfinge tiene ojos: por lo tanto hay varias verdades, y por lo tanto no hay ninguna verdad». Aferrarse a una opinión inalterable de las cosas hace que los demás sean nuestros enemigos y limita nuestro propio pensamiento. Pensar por sí mismo en compañía de los demás implica tener criterio propio, pero a la vez tener flexibilidad para acoger opiniones y posturas contrarias con el objetivo de ser ético, cuidadoso y, a la vez, crítico. Un ciudadano creativo necesariamente necesita desarrollar este tipo de actitud mental y vital.

Ciudadanía creativa

El concepto de ciudadanía está en plena evolución y es polisémico, es decir, con significados variados. Desde fines del siglo XVIII, después de las grandes revoluciones liberales y con la primacía del Estado-nación, la ciudadanía es un estatus jurídico y político y está restringida a las personas que habitan un territorio en el cual tienen derechos (civiles, políticos, sociales) y deberes (impuestos, servicio militar, obediencia a las leyes, etc.). Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad, es decir, su condición de ciudadano de ese Estado. Desde esta perspectiva, la ciudadanía debe respecto a la colectividad política, además de tener la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado. Ahora bien, este texto entiende la ciudadanía también como su pertenencia a múltiples formas de interacción social. Así, ser ciudadano no es solamente ser un sujeto portador de derechos que se ejercen frente al Estado. Es también la acción cotidiana en su tejido social, que se refleja en la propia dinámica de la sociedad civil. Esto implica varias prácticas sociales y espacios plurales de deliberación y actuación. Resumiendo, todos y cada uno de los ciudadanos tienen un papel proactivo y forman parte del proceso político a favor de la justicia social. Un ciudadano será creativo si desarrolla posturas éticas consecuentes, habilidades para la convivencia y para el buen pensar, además de buscar el conocimiento crítico de la realidad para colaborar en su transformación. Por eso, es fundamental el desarrollo de cada ciudadano, debido a su capacidad de transformar su realidad, en un contexto dinámico de incertidumbres como es el siglo XXI.



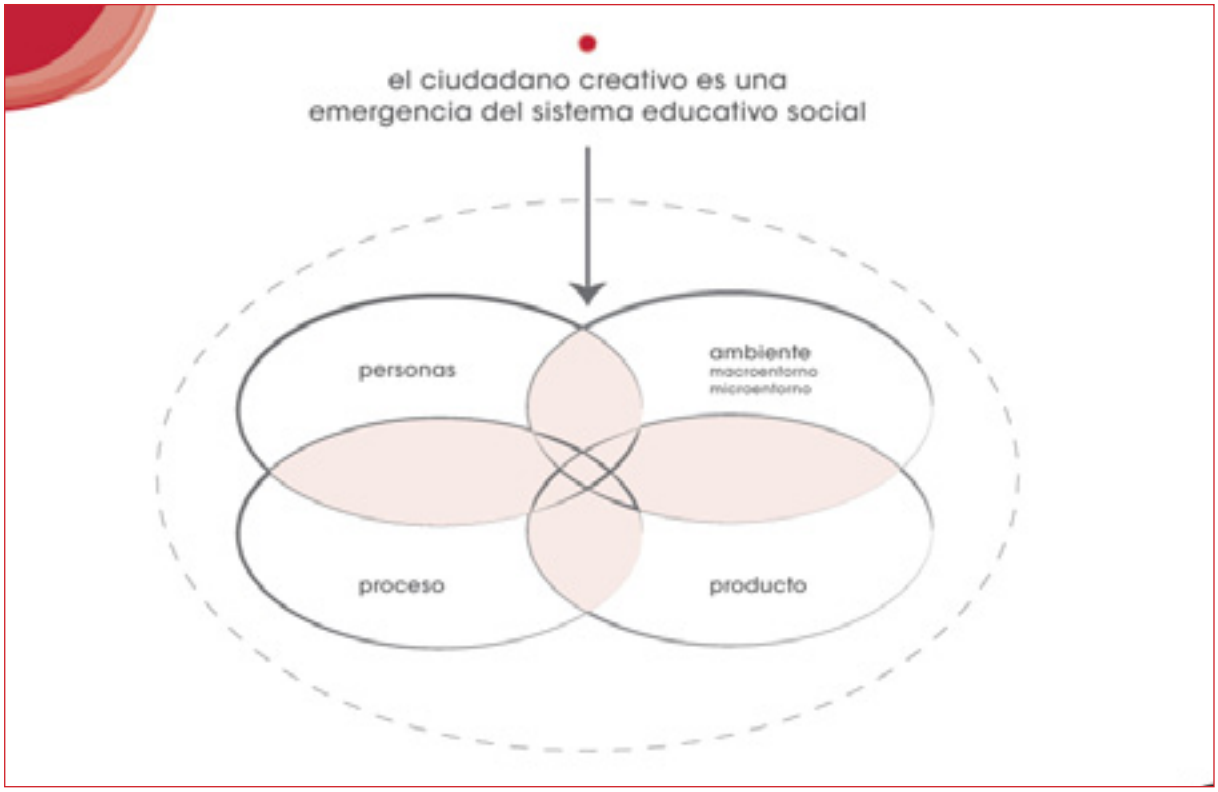
«Ciudadanía es lo que expresa la identidad colectiva de un determinado grupo que comparte el mismo tiempo y espacio». Por ello, en el concepto de ciudadanía está implícita la necesidad de aprender a coexistir en el mismo espacio y convivir en el mismo tiempo. En dicho concepto se incluyen niños y niñas; mujeres y hombres; jóvenes y ancianos; personas de distintas religiones, etnias, opciones sexuales, condiciones económicas, físicas y mentales, etc. Y, para que esto ocurra, hay que imaginar futuros posibles que ayuden a superar las deficiencias sociales, éticas y cívicas del presente y del pasado humano. Hace falta desarrollar un modo de vivir proactivamente, consciente de que uno es el sujeto de la acción social. De eso trata el planteamiento de la ciudadanía creativa. En la imagen anterior se pueden observar todos los elementos conceptuales relacionados.

La ciudadanía creativa como capacidad sistémica y su aplicación en el desarrollo del sistema social

El ciudadano es un sistema que puede crear de manera intencional, y forma parte del sistema social. Es decir, está en constante interacción con los demás ciudadanos que también son sistemas que interactúan con otros. La sociedad es un sistema complejo. Todo sistema está compuesto por partes interrelacionadas, cuyos vínculos producen nuevas reorganizaciones de conocimiento, es decir, información adicional y/o nueva. El resultado de las interacciones de estas partes hace surgir propiedades emergentes, no reducibles a las propiedades de cada parte. La realidad social y nuestro entendimiento sobre ella son emergencias inseparables. En otras palabras, ese todo llamado ciudadanía se encuentra tanto en el objeto (la realidad social) como en el sujeto (el ciudadano). Por lo tanto, una ciudadanía creativa es una propiedad emergente que surge de la interacción social de los ciudadanos entre sí y con la sociedad, como se puede ver en la imagen inferior.

Así, es importante que cada ciudadano sepa que:

1. es imposible no crear estando en constante interacción con los demás ciudadanos y con el sistema social.
2. cada ciudadano puede crear intencionalmente, generando más y mejores ideas con valor para mejorar el sistema social que comparte con los demás.



3. cuanto más creativo sea el sistema social, más creativo será cada ciudadano, porque es un sistema individual en interacción con el social y viceversa.

Este triple entendimiento implica asumir una postura proactiva frente al sistema social y esto es un cambio radical de mirada respeto a la idea imperante de que el individuo no puede hacer nada respeto al sistema.

> […] A nuestra capacidad de generar ideas nuevas y útiles, lo llamamos creatividad. Creamos, como lo hacemos, porque nuestra capacidad simbólica nos permite actuar e interactuar sobre las totalidades, sobre los sistemas, situándonos, al mismo tiempo, fuera y dentro de ellos (RODRIGO, 2005).

Cada ciudadano necesitará aprender a situarse simbólicamente dentro y fuera del sistema social para ser capaz de verlo en perspectiva y generar ideas capaces de fomentar el bien común. Esto implica ocupar el *espacio entre.* En general, cuando se habla de ciudadanía, se separan las partes del todo para realizar un análisis y reflexionar a la luz de algunas categorías que representan voces de marcos teóricos. Separar las partes de ese todo para analizarlas resulta complejo. Una vez separada, cada parte deja de significar el todo, porque cada parte se convierte en un todo en sí mismo y desvirtúa el todo del cual ha sido «desgarrado». Además, estas partes sacadas de su todo dejan de ser lo que eran porque existían en correlación y generaban significados propios justamente en esta interacción entre las partes. No se puede explicar cada parte en sí misma porque eso sería eliminar el «espacio entre» estas partes en la dinámica relacional que es el todo. Ya afirmaba Aristóteles en su *Metafísica*: «El todo es mayor que la suma de las partes». El «espacio entre» se mueve de manera transversal en una dialéctica de difícil precisión. Quizás sea importante entenderlo desde la Teoría del caos. El «espacio entre» evoluciona con el tiempo, con el cambio de espacios y con los tipos de interacciones. El «espacio entre» solo puede ser entendido desde una perspectiva holística, procesual y dinámica. La hiperespecialización, que caracteriza la manera como en general son tratadas las cuestiones relacionadas con el sistema social y la ciudadanía, fragmenta la visión del conocimiento de este campo y lo pone como un producto estático que hay que digerir y memorizar. Y, tratándose de la complejidad del sistema social y de su relación con los ciudadanos, todo es muy dinámico. Por eso, está bien ver la ciudadanía creativa desde la perspectiva del todo sistémico y de la interacción entre ese todo y sus partes.

La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa

El carácter autocorrectivo de la comunidad de investigación le confiere la posibilidad de ser cuna de la ciudadanía creativa. Es decir, es un ambiente idóneo para la incubación y el desarrollo de ciudadanos proactivos y capaces de crear y recrear su entorno social. Durante el trabajo de tres décadas con proyectos en la línea de filosofía para niños en distintos países he podido constatar las posibilidades concretas de ello.

Transformar en el aula en comunidades de investigación es también generar incubadoras de ciudadanos creativos. Pero todavía hay muchas cosas que hacer para desarrollar en esta dirección. Una de ellas es aprender de los propios niños. Fueron tantas las maravillas que escuché de la boca de la niñez, que nunca he podido dejar de sorprenderme. Esta mirada admirada de los niños y de las niñas, es algo que merecemos reaprender como adultos. Miran como si fueran capaces de imaginar lo que habita el infinito. Miran poéticamente, creando y recreando el mundo, mientras nombran su misterio. Inauguran nuevas realidades cada vez que miran y dialogan sobre ello. En los tiempos de hoy, hacen falta miradas como estas, que transforman tanto a los singulares, como al colectivo. Nos hace falta, principalmente a nosotros los educadores, reaprender a ver el mundo y volver a ver el sentido de lo «social» del «ciudadano» y de nuestra labor relacionada con ello. De alguna manera, cada individuo singular es producto de la sociedad, que por su parte es resultante de la creación de los individuos. Con lo cual estamos viviendo el mejor momento para hacer emerger algo verdaderamente nuevo en el ámbito social y ciudadano. La niñez es el «nuevo mundo», bien como todo aquello que seamos capaces de crear como ciudadanos, o como sociedad.

Bibliografía

Barman, Z. (2004). *Modernidad líquida.* Barcelona/México DF, Editorial Fondo de Cultura Económica.

— (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Barcelona, Paidós.

— (2006). *Vida líquida.* Barcelona, Paidós.

— (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores.* Barcelona. Paidós.

— (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona, Gedisa.

— (2009a). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.

— (2009b). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte.* Barcelona, Paidós.

— (2009c). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona, Arcadia.

— (2009d). *La posmodernidad y sus descontento*. Madrid, Akal.

— (2009e). *Ética posmoderna.* Madrid, Siglo XXI.

— (2010). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona, Tusquets.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad.* Barcelona, Tusquets.

— (1994). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.

— (1998) *La insignificancia y la imaginación.* Madrid, Trota.

Csikszentmihalyi, M. (1998a). *Aprender a fluir.* Barcelona, Kairós.

— (1998b). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid, Siglo XXI.

— (1984). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.

— (1993). *Pedagogía de la esperanza.* Madrid, Siglo XXI.

— (1997). *Pedagogía de la autonomía.* Madrid, Siglo XXI.

Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula.* Madrid, Ediciones de la Torre.

— (1997). *Pensamiento complejo y educación.* Madrid, Ediciones de la Torre.

— (2003). *Thinking in education.* Nueva York, Cambridge University Press.

Rodrigo, J. (2005). «Creatividad Operativa. Un acercamiento sistémico y pragmático a la capacidad de generar ideas de las organizaciones». En *Creatividad y sociedad: Gestión del conocimiento en las organizaciones*, nº 5, pp. 19-28.

Sátiro, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Sátiro, A. (2012). «9 textos y 3 sinfonías: ¿Las flores son las lágrimas de las plantas?». *Cuadernos de Pedagogía* nº 427. Barcelona, Wlters Kluwer.

Vygotski, L. (1972). *Psicología del arte.* Barcelona, Barral.

— (1998) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.

— (1994) *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes.

6. LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN, UNA APERTURA AL HORIZONTE DEL PENSAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Mtra. Yolanda García Pavón
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
México

Introducción

La presente tiene como finalidad exponer algunos elementos importantes que constituyen a la comunidad de investigación. Bajo la tutela de su aplicación y formación proporciona apertura al horizonte del pensamiento de la formación docente, ya que la comunidad de investigación y su puesta en acción nos brinda espacios de reflexión, de diálogo, y de desarrollo de virtudes éticas, de cuidado perseverancia, tolerancia de los miembros que la constituyen.

Del mismo modo, nos brinda la posibilidad de cambiar la práctica docente en donde se comparte la responsabilidad y la investigación de lo preguntado, de lo desconocido y de lo ambiguo, dando un sentido diferente a la práctica docente, ya que la formación docente basada en las comunidades de investigación posibilitan a los docentes una apertura del horizonte del pensamiento y una posibilidad de crecimiento tanto personal como profesional.

La Comunidad de Investigación

La Comunidad de Investigación es como un espacio del pensar, ya que

> es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse (SPLITTER, 1996: 36).

Proporciona espacios donde las personas que la integran pueden tener voz propia, al ser escuchadas y respetadas, tener un lugar en el grupo y unificar la voz posiblemente en una sola, o bien ser aceptada en su diferencia, lo que le proporciona seguridad, protección y crecimiento, así como un espacio de investigación en donde los conocimientos siempre son discutidos analizados y, sobre todo, investigados, ya que es una tarea fundamental en la comunidad de investigación, pues la duda, la no certeza de algo, nos abre el horizonte del pensar sobre ello y de in-

vestigarlo, en donde cada uno de sus miembros se compromete a colaborar desde el lugar que le toca investigar.

La comunidad de investigación

> tiene, efectivamente, una estructura basada en el aspecto dual de comunidad –que evoca un espíritu de cooperación, cuidado, confianza, seguridad– y un sentido de propósito común y de indagación –que evoca una forma práctica autocorrectiva dictada por la necesidad de transformar lo que es intrigante, problemático, confuso ambiguo o fragmentario en alguna clase de totalidad unificadora– que satisfaga a aquellos que están involucrados, y que culmine, si bien de modo tentativo, en el juicio (SPLITTER, 1996: 36).

El sentido de investigación en comunidad se puede dar, por un lado, de manera particular y, posteriormente, de manera comunitaria, de tal modo que abre horizontes diversos de pensar los problemas, las incertidumbres y lo que intriga a la comunidad, llevando a la comunidad a procesos de reflexión de análisis sobre aquello que se investiga, ya que la reflexión forma parte fundamental del proceso regulativo en las formas del pensar de los integrantes de la comunidad, debido a que si bien se tiene la incertidumbre también se tiene, en algunos casos, la certeza de lo investigado y cuando los conocimientos y lo investigado se someten a actos reflexivos, los integrantes de la comunidad pueden ir al fondo del conocimiento, de tal manera que permite la participación de los integrantes de forma responsable ante lo que se analiza y discute para ser vuelto a pensar e incluso a investigar, en donde

> veríamos a los participantes construyendo, dando forma y modificando de manera recíproca sus ideas, llevados, por su interés en el tema, a mantener un centro de atención unificado y a seguir la indagación a dondequiera que lleve, en vez de errar en direcciones individuales (SPLITTER, 1996: 37).

Con ello, desde luego, se rompe con una pedagogía de la instrucción unidireccional y, por el contrario, se produce la apertura al preguntar, desde los horizontes del querer saber, con la responsabilidad de cada uno de los integrantes de la comunidad, qué implica investigar.

De tal modo que se conserva una constante presencia de la autocorrección tanto de los juicios como de los razonamientos vertidos por los integrantes de la comunidad, dando vida a juicios más concretos, más claros y con mayor peso de razonamiento, que permitan conservarlos como pretensiones de verdad en tanto no surjan otros juicios y razonamientos, dando paso a una armonización de virtudes intelectuales que permiten fortalecer el juicio, como son la humildad, la escucha, la tolerancia, y la imparcialidad, logrando una construcción de sentido ante lo que se investiga, poniendo en acción una

> comunidad reflexiva que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y en el pensamiento sobre el mundo, pronto llegaremos a darnos cuenta de que puede haber comunidades dentro de otras más amplias, y estas dentro de otras mayores aún (LIPMAN, 1992: 40).

Es aquí donde se abre el horizonte del pensamiento desde las disciplinas hacia el mundo y del mundo hacia las disciplinas, del pensar con mejor claridad, pues

> la investigación nos impele a comparar, contrastar, corregir nuestras ideas, así como probarlas en la experiencia, pues depende de una serie de operaciones lógicas (DE LA GARZA, 1995: 41)

y de ellas depende el sentido lógico que se tiene del mundo que nos rodea sin olvidar el sentido epistémico que se va construyendo poco a poco, cerrando y abriendo horizontes tanto de razonabilidad como de comprensión del mundo. Así mismo, para formar una comunidad de investigación

> se requiere que cada individuo sea capaz de trascender sus intereses y opiniones privadas a fin de involucrarse en un proceso interpersonal en el que se comparten perspectivas y resultados (DE LA GARZA, 1995: 42).

La comunidad de investigación es una apertura al horizonte del pensar para transformarse, desde donde poner en acción el pensamiento lógico, el juego disciplinario que hay que reconocer en el ámbito del investigar y, desde luego, el ejercicio de la incertidumbre, la puesta en marcha de la duda y el acto del preguntar por lo no conocido y poner en duda lo conocido, de ahí

que el ejercicio de la pregunta es permanente en la posibilidad de pensar desde diferentes lugares lo desconocido, considerando la pregunta como un elemento de apertura de horizontes que hacen posible un acercamiento a la cadena de razonamientos vertidos por la comunidad en pos de la construcción del mejor argumento.

Es importante reconocer que para que la comunidad de investigación sobreviva es necesario no solo la investigación sino el diálogo filosófico, que forma parte fundamental de la plataforma del preguntar, compartir la duda y los espacios de construcción de argumentos, pues es visto como una apertura al mundo del otro y a mi propio mundo en donde ambos mundos se compartan en un horizonte del buscar a través de la investigación.

La comunidad de investigación es una alternativa de formación docente donde se rompe con los paradigmas del hacer sustituyéndolos por los paradigmas del construir, razonablemente, argumentos desde las miradas de la investigación; donde los horizontes del conocimiento se vislumbran desde múltiples puntos de referencia; donde cabe el preguntar, el argumentar y el deconstruir para volver a a construir desde el lugar de los contextos de cada miembro de la comunidad, logrando un acuerdo común en aquello que se discute e investiga, enfatizando el crecimiento propio de los miembros de la comunidad, el sentido de cuidado de confianza y perseverancia.

La apertura al horizonte del pensamiento en la formación docente

La apertura al horizonte del pensamiento se realiza a través de la pregunta, que parte de la duda y de la incertidumbre, sometiendo en procesos reflexivos todo aquel argumento que tiene que ver con lo buscado, logrando que los integrantes de la comunidad pongan en acción su pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

> El diálogo filosófico será la herramienta fundamental que utilizará el educador para dinamizar los encuentros con los chavales y chavalas, o con los adultos, en su labor de educación social, y debe suponer un encuentro entre iguales, donde se respetará el contenido, los temas a discutir y los intereses y necesidades de los miembros de la comunidad de investigación. El participar en una comunidad de investigación permite desarrollar el diálogo como una de las vías de modelaje y de enriquecimiento, no solo de los educandos sino, asimismo, del educador (LAGO, 2006: 166).

La formación docente desde la comunidad de investigación está fundamentada en las maneras diferentes de realizar su práctica, de forma razonable, en donde el pensamiento está en constante movimiento, ya que es necesario pensar que la movilidad cognitiva es necesaria para lograr cambios desde su propio lugar de acción, en donde el pensamiento se mantiene activo en la investigación de lo preguntado, dando vida a la pregunta constante,

> pero, fundamentalmente, porque interpela y analiza los modos de pensar y conocer en educación desde un ejercicio del sentido crítico, nos interpela en nuestros modos de pensar y de transmitir mediante el lenguaje (ARDOINO, 2005:13).

Pues si bien

> la comunidad depende de la realidad de las relaciones y de la capacidad de ciertas ideas para mediar entre los individuos y lograr mutuo entendimiento (DE LA GARZA, 1995:44),

desarrollar la capacidad de razonar a través de poner en cuestionamiento nuestras creencias, que a decir verdad es reconocer que estas son falibles, y la

> capacidad de razonar con coherencia la aptitud para imaginar posibles alternativas, la sensibilidad para captar la sensibilidad de detalles pequeños e importantes que constituyen las relaciones interpersonales (LIPMAN: 1992:160),

descubrir la realidad aprendiendo a ofrecer razones lógicas sin descartar el contexto del otro pero reconociendo la facultad para mejorar sus horizontes.

La comunidad de investigación proporciona a los docentes un horizonte diferente en donde su responsabilidad es compartida con la comunidad, pero además es el espacio de la reflexión,

de la duda, la pregunta, y de la exploración de la investigación y la construcción dialógica de los razonamientos, como una apertura al horizonte del pensamiento, pues sólo mediante él es posible mirar al mundo de manera diferente y actuar en él desde diferentes horizontes.

Bibliografía

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada, Buenos Aires, Argentina, Novedades Educativas.

De la Garza, T. (1995). Educación y democracia. Aplicación de la teoría de la comunicación a la construcción del conocimiento en el aula. Madrid, Visor.

Echeverría, E. (2004). Filosofía para niños, México, Aula nueva.

Lago, J. (2006). Redescribiendo la comunidad de investigación, Madrid, Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (1992). La filosofía en el aula, Madrid, Ediciones de la Torre.

Splitter, L., Sharp, A. (1996). La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires, Argentina, Manantial.

III

MUNDOS COMPARTIDOS EN URUGUAY

7. EL FUTURO COMENZÓ AYER

La formación del profesorado en los programas de Filosofía para Niños

Laura Curbelo. Setiembre, 2012

ALGUNOS MAESTROS ENTIENDEN QUE EL MODO DE TRABAJO EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS NO DIFIERE en gran medida de lo que ellos hacen en el aula, piensan incluso que ellos filosofan «intuitivamente» con los niños. Uno de nuestros cometidos es lograr explicar que no se trata de un trabajo ni intuitivo ni de una formación breve, que tenemos una metodología, una pedagogía y una didáctica que implican conocer las particularidades del pensamiento multidimensional y comenzar a ver, a partir de allí, cuáles son las herramientas y recursos que seleccionaremos para trabajar «tocando» esa compleja multidimensión.

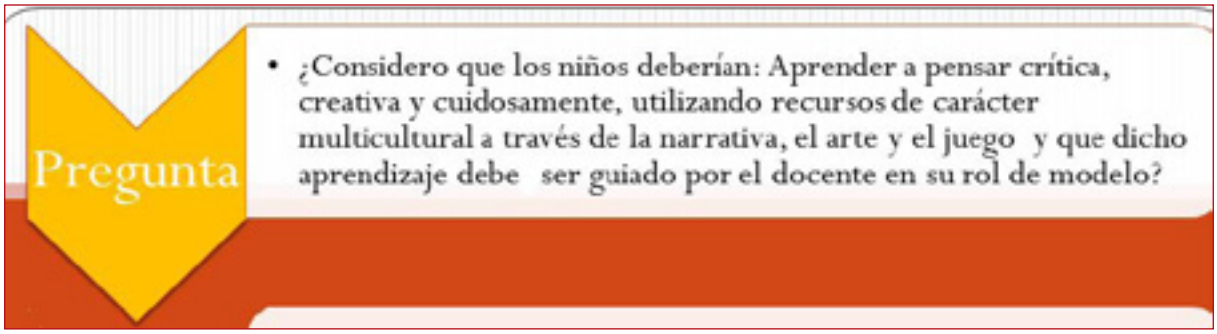
Trabajamos a partir de simplificaciones conceptuales como son las habilidades de pensamiento, vinculando estas habilidades en forma permanente con «la pata ética» del programa de Filosofía para Niños y logrando así un pensamiento para la vida y no solo para la escuela; esto es lo que nos planteamos como cometido en nuestros cursos de formación.

Dicho de otra manera, es fácil para los docentes críticos y creativos comenzar a posicionarse dentro de este paradigma, pero también es importante realizar un trabajo de hormigas, lento, y permanente para lograr los resultados que esperamos.

Cuando comenzamos los cursos de formación del profesorado, un primer momento de trabajo con los docentes requiere una etapa de diagnóstico, que habilite conocer desde dónde viene cada docente pedagógicamente y qué lo motiva a tomar los cursos.

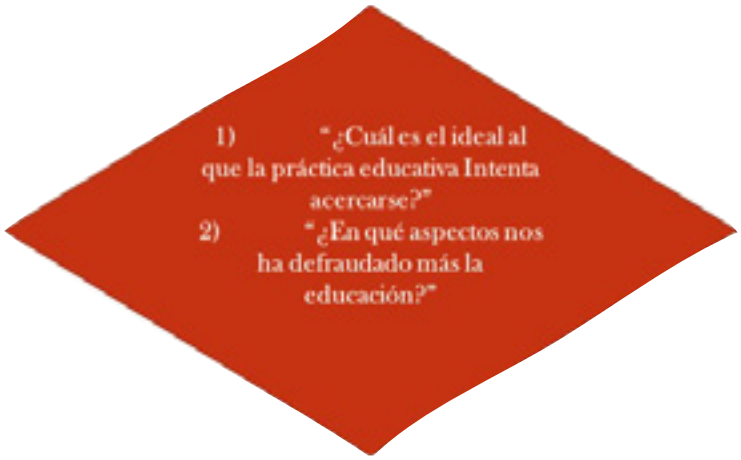
Tendremos así más claro qué esperan del curso y cómo trabajar en común para lograr que los ejes vertical y horizontal del proyecto Noria cobren sentido, así como también su vinculación con las habilidades y actitudes éticas.

Pensando la formación docente



Un buen comienzo para un curso de Formación para Docentes sería esa pregunta, dialogando acerca de cada una de esas palabras, intentando la claridad de cada uno de esos conceptos, para luego comenzar a presentar el Proyecto Noria en sí mismo.

Quizá sería de vital importancia, antes de cualquier curso de Filosofía para Niños, tomar postura ante aquellas dos preguntas que realiza Lipman, en la Filosofía en el Aula:[1]



A partir de la reflexión que estas dos preguntas nos provocan, podremos arribar a ciertas claves como son los conceptos de Diálogo y Comunidad de Indagación. «Filosofía para Niños» es un nombre con buen marketing, porque la mayoría de las personas ante la escucha del nombre dicen «¡Qué lindo!» sin saber de qué se trata, y que puede hasta estar un poco de moda; por ello resulta oportuno sentar las bases de la reflexión docente previamente a la realización de otras actividades.

Trabajar con Niños, capacitarse en el Proyecto Noria, debe ser una elección consciente y vital, que implica un cambio de paradigma en nuestras posturas aúlicas y dentro del sistema educativo habrá que dar una minibatalla, por lo que es importante asumir desde el inicio cuál será el compromiso.

En otras palabras, creo que el docente que comienza un camino dentro de Filosofía para Niños, es un docente que hace pensar, que no optará por el camino simple de dar respuesta, que procurará siempre encontrar el recurso para estimular el pensamiento crítico y creativo, que luchará por una educación nueva para el *hombre nuevo*.

Aunque ese hombre nuevo, ese niño de hoy, no piense como nosotros, no coincida con mis posturas, no podremos caer ni en dogmatismos ni en la transmisión de ideas.

Se trata de un punto demasiado importante para dejarlo pasar, he encontrado docentes que no pueden asumir, y de hecho no asumen, ese compromiso vital. Es sencillo asumir ese compromiso de diálogo cuando el otro que tengo enfrente me dice lo que quiero oír, coindice ideológicamente conmigo, pero cuando no lo hace, el docente que trabaja en filosofía para niños no puede ejercer el discurso, la enseñanza vertical, el poder que su rol impone, para decir «esto es así» y me respaldo en tales y tales autores.

Enseñar a pensar crítica, creativa y cuidadosamente, es enseñar a pensar en libertad. Podremos siempre educar en valores, trabajar lo actitudinal desde el punto de vista ético, pero no podremos imponer. Y eso implica un compromiso vital, un modo de pararse en educación, un estar dentro de un paradigma educativo o dentro de otro. Entonces, creo que este paradigma en el que nos paramos, debe estar claro desde el principio. ¿Para qué? Para que esté claro que Filosofía para Niños tiene que ver con ser libres y autónomos, y con que nuestros alumnos aprendan a serlo. No es una simple postura, ni es una moda.

1. Matthew Lipman, *La Filosofía en el Aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.

"Aprendemos mucho más si nos ofrecen ejemplos que si se nos enseña, si actuamos y no sólo nos limitamos a escuchar (...) Así, sucede en general que, cuando los adultos aconsejan a los niños –haz lo que yo digo y no lo que yo hago- solo consiguen servir como modelos de hipocresía."

Lipman. Filosofía para la escuela.

Precisamente será evitar la hipocresía lo que nos sitúe en esta reflexión, procurar eliminar las distancias entre discurso, pensamiento y acción.

¿Puede un docente que no apuesta por el diálogo hacer del diálogo un recurso y un método de trabajo? ¿Puede un docente que no se involucra activamente en una comunidad de indagación trabajar con sus niños en comunidad de indagación? ¿Puede un docente sin compromiso trabajar actitudes y valores éticos?

Creo que estas preguntas debieran ponernos alerta desde el inicio de cualquier curso en esta línea de trabajo. Será el docente, el maestro, el profesor, el primero que debe tener la postura vital que pretende que los niños desarrollen, porque es modelo de aprendizaje en primer lugar, y en segundo lugar porque este trabajo no habilita incoherencias en cuanto a nuestras posturas éticas. Las actitudes se entienden como hábitos que se han de fomentar y que pueden cambiar el comportamiento y las acciones. Se trata de desarrollar una posición vital, para actuar de una determinada manera, autoconociéndonos y vinculándonos con los demás; del mismo modo que se lo pedimos a los niños; empezando por nosotros mismos.

Creo que es a través del diálogo, del trabajo en comunidad y de la vocación permanente por seguir estudiando y capacitándonos que podremos lograr que en las aulas haya un verdadero diálogo filosófico que desarrolle el pensamiento multidimensional a nivel de habilidades y actitudes éticas, en todos los ámbitos en los que pretendemos desarrollarlo. Aprender a dialogar dialogando; aprender a participar participando; siendo conscientes de que el diálogo empodera y da trama al tejido social, y sintiéndonos parte activa de ese tejido social.

Nuestro rol como formador de formadores, deberá entonces procurar que se constituyan centros de trabajo en comunidad, en los que cada grupo humano crezca y que a su vez el grupo autorregule el trabajo con los niños, porque del mismo modo que existen muchísimos docentes comprometidos y serios, también existen aquellos que luego de un curso breve se consideran capaces para trabajar con los niños, y una de las cosas más tristes que nos podría pasar es que docentes que no hayan adquirido aún un fuerte compromiso con Filosofía para Niños, comiencen a trabajar con niños sin un conocimiento profundo de los programas. Por eso nuestro diálogo con los docentes debe transformarse en acción que empodere y estimule el trabajo con los niños para construir juntos una ciudadanía creativa.

Como dice Martha Nusbaumm:

> Podemos provocar que personas con formación técnica carezcan de pensamiento crítico, y que puedan llegar a estar de acuerdo con la autoridad sin pensar en lo que están haciendo. Esas personas dejan de ver el mundo a través de los ojos de los demás, y de esa manera, se pueden consentir hechos terribles, sin cargos de conciencia... ¡Hay que luchar para que el futuro no se parezca a eso![2]

Se trata entonces de que las personas que se formen para el trabajo en Filosofía para Niños tengan, como primer motor, ser críticos, sobre todo con ellos mismos y dentro de su comunidad, y analizar cuál es el mejor momento para comenzar el trabajo con los niños de una manera comprometida y responsable, una manera que nos posibilite el alcance de los focos del proyecto: ***Aprender a pensar creativamente y a actuar en forma ética***.

Teniendo en cuenta que ese actuar en forma ética debe desarrollarse tanto en los ámbitos ecológico y cívico, como en los ámbitos interpersonales, interculturales e intrapersonales, la

2. Miguel Morán, Entrevista a Martha Nusbaumm «Sin humanidades el pensamiento crítico desaparece», para El-comercio.es, 20 de Mayo de 2012.

reflexión deberá andar los caminos de profundización en los qué, los cómo y los para qué de nuestro accionar educativo.

Tener una mirada vital atenta al mundo, a lo que nos rodea y a lo que nos pasa, será el modo de poder dar lo mejor de nosotros mismos en la formación del profesorado, que será quien luego trabaje con los niños.

Parafraseando a Lipman: ***Si queremos adultos que piensen, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos***, y yo agregaría: y a los profesores y maestros para que habiliten y garanticen este pensamiento autónomo que es futuro de libertad y democracia, porque, como ha dicho Angélica Sátiro: *Educar es escribir cartas al futuro*, pero esas cartas se escriben hoy, ya las escriben los docentes de hoy. De nuestro accionar y compromiso presente, depende el mañana.

> Yo diría a ustedes, mis amigos y amigas, una cosa que he repetido siempre, que uno hace primero lo que es posible, y no lo que le gustaría hacer. Pero, inmediatamente yo hablo de la necesidad de viabilizar lo inviable, lo que significa una pelea permanente para cumplir lo posible ya, y trabajar en el sentido de tornar posible lo que parece imposible.[3]

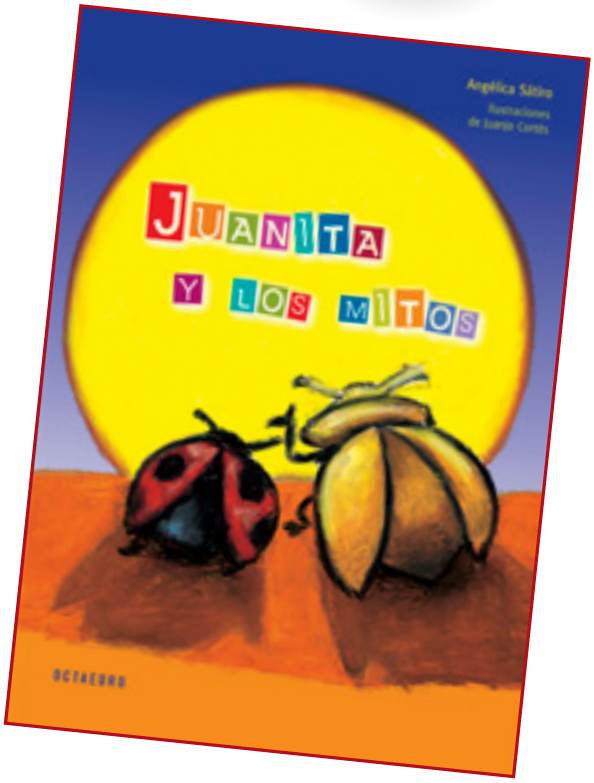
3. Paulo Freire, *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI, 1992.

8. ¡PL**OM**!: DE LO QUE SE APRENDE CHOCANDO

Analía Artigas
<analiartisa@gmail.com>

Ernesto Alves
<ernalve@gmail.com>

LAMARIQUITAJUANITACONOCIÓAOM,ELESCARABAJO, tras chocar con él en el aire. En esta memoria nos encontramos en un parque de Montevideo con Om y le contamos de nuestra primera experiencia en filosofía con niños. Tras sentir que nuestra primera vivencia era un tropiezo, aprendimos que al conformar comunidades de indagación transitamos un camino que nos conduce a un modo de vida filosófico.



Nos habíamos encontrado con Analía para disfrutar de una tarde, ya casi primaveral, acompañados de un mate amargo en un parque de Montevideo. Corría una brisa fresca y el cielo se dejaba teñir de colores mientras unas nubes largas dibujaban el horizonte. El ruido de los autos se mezclaba con el canto de los pájaros, cuando un insecto empezó a sobrevolar alrededor de nuestras cabezas, distrayéndonos de la charla.

–¡Tzztzzztz! ¡tzztzzztz! –escuchamos.

De pronto, el insecto se posó sobre el mate y, antes de espantarlo, pudimos ver que era un escarabajo. Una nube, que tapaba el sol, pasó de largo en el cielo.

–¡Tzztzzztz! ¡tzztzzztz! –insistió el escarabajo, posándose en la palma de la mano de Analía. Ella lo miró atentamente y vio algo extraño, el escarabajo era de color dorado y le resultaba asombrosamente familiar. Analía intuyó que el zumbido de aquel animalito guardaba un mensaje y me lo acercó al oído.

* * *

Ernesto se mostró entusiasmado y lo escuchó atentamente, ahí supo que era Om, Om el escarabajo.[1] Le dijo que había estado toda la tarde escuchándonos y quería saber más sobre aquello que decíamos. Nos pidió que le contáramos esa historia de la filosofía en la escuela. Como acostumbramos acá, le ofrecí un mate antes de comenzar el relato, pero en el momento me di cuenta de que aceptarlo sería una tarea difícil para los pequeños labios de nuestro amigo.

1. Om, el escarabajo, es quien acompaña a la Mariquita Juanita en ***Juanita y los mitos***, el libro para niños de 8-9 años del Proyecto Noria. Om es como un abuelo al que le encanta contar historias; en esta obra lleva a Juanita por mitos de diferentes épocas y regiones del mundo.

* * *

ERNESTO: Om, amigo, te vamos a contar la historia del tiempo que compartimos con los niños de la escuela 193 del barrio de Pocitos en Montevideo. Los niños de los que hablábamos más temprano son 25 en total, tienen entre 7 y 8 años y forman parte de un grupo de tercer año escolar. Con ellos realizamos este taller de filosofía durante tres meses, junto a un grupo de investigadores de la Universidad de la República en el marco de un proyecto de extensión.

OM: ¿Cómo eran los niños?

ANALÍA: Los niños eran inquietos y curiosos además de ansiosos y traviesos. Nos veíamos con ellos en su última hora de clase, luego de estar siete horas en la escuela, ¡imagínate! Era nuestra primera experiencia en filosofía con niños y nos encontramos con un grupo con pocos hábitos de escucha en donde se hacía difícil transmitir las consignas y dialogar.

OM: ¡Tzzzz! El tiempo los trajo hasta aquí… y ahora, ¿cómo contaríais lo que vivieron en esta experiencia?

A: Por momentos estuvimos desconcertados, ya que vimos que no todo sería color de rosas, pero también fuimos aprendiendo a crear nuevas estrategias y a complementarnos como dupla pedagógica. Este camino tuvo sus altibajos y en algunas sesiones pudimos dialogar y escucharnos mientras que en otras no tanto. Esta situación nos fue marcando el rumbo y nos hizo ver que necesitábamos adaptar nuestro proyecto a la conformación de la comunidad de diálogo.

OM: Ajá, les confieso que más temprano, agudizando el oído, sentí que hablaban de potenciar la habilidad de escucha ¡apuesto a que tenía que ver con eso!

E: Así es, la sesión de la que te contaremos fue el tercer encuentro con el grupo y vimos que era muy necesario trabajar esta habilidad, dado que en la sesión anterior tuvimos que interrumpir nuestra planificación antes de terminar. No habíamos logrado comunicarnos entre el bullicio.

OM: Pero entonces, ¿cómo lo habéis hecho?

A: En primer lugar pensamos que sería importante crear un nuevo ambiente para pensar, por eso probamos cómo sería cambiar de salón, y trabajar en otro lugar diferente al que comparten la mayor parte del tiempo en la escuela. Así fue que partimos hacia otro salón a través de un juego (la gallinita ciega) en donde unos niños guiaban a otros que tenían sus ojos cerrados. Al llegar nos organizamos en pequeños subgrupos, en torno a

papeles de diferentes colores que habíamos dejado preparados en el salón. Cada subgrupo estaba acompañado por un adulto de los que integran el proyecto de extensión universitaria.

E: Amigo, ¿conoces el cuadro de Picasso «*Pesca Nocturna en Antibes*»? –Om asintió–. Aquel día lo utilizamos como recurso para trabajar con los niños la habilidad de escuchar atentamente. Le dimos a cada subgrupo una parte del cuadro que luego sería usada para armar un rompecabezas. En primer lugar, les pedimos que observaran qué veían en la pequeña imagen. A continuación cada grupo mostró su parte de la pintura y contaron qué habían visto, dijeron cosas como: «un globo desinflándose», «un pececito» o «una cometa».

* * *

Nos habíamos entusiasmado con la historia, mientras la luz del sol daba ya sus últimos brillos y anunciaba la noche. Compartí un mate con Analía y nos quedamos mirando a Om.

Om se mostraba expectante, cuando preguntó:

–¿Cómo siguieron las cosas?

A: Todo marchaba bien, la estrategia de los subgrupos estaba funcionando para organizarnos y los niños se escucharon al momento de contar al resto del grupo lo que habían visto. A continuación, proyectamos la imagen completa, que captó su atención. «¡Ay!, es lo mismo que nos dieron antes pero todo junto», «viste, te dije que era un hombre», «me da miedo» decían. Luego de unos minutos de estar observando la imagen y a la vez que escuchaban la música de fondo, propusimos que un integrante de cada grupo pasara a armar el rompecabezas. Ernesto, ¿podés contarle el final de la sesión?

E: Sí. Antes de terminar planteamos una interrogante para motivar el diálogo con los niños: ¿qué ven ahora? Sin embargo, esta vez el diálogo no aconteció, se dio más bien un intercambio fragmentado de opiniones a partir de lo que cada niño pensaba. Sintiendo que la concentración de los niños decaía y acercándose la hora de finalizar, decidimos realizar una evaluación figuroanalógica sobre cómo nos habíamos escuchado, a través de tres gestos que indicaban muy bien, más o menos o poco. La mayoría de los niños se inclinó por el «más o menos».

A: Y así finalizó esta sesión, esta era nuestra historia.

OM: Esperen un momento, aún no acabo de entender ¿por qué llamáis a todo esto *Filosofía*? Miráis una pintura, armáis un rompecabezas… ¿dónde están la precisión conceptual, los argumentos bien pensados y el diálogo sobre temas filosóficos?

Nos miramos con Analía y respiramos hondo, habíamos dialogado más de una vez sobre este asunto y ahora Om nos proponía volver a pensar qué había de filosófico en nuestra práctica.

E: Preguntás cosas interesantes que nosotros también buscamos responder; pero con este grupo, hemos tenido que ir lento y preparar el terreno para ese trabajo. En el camino nos hemos cuestionado más de una vez si sería posible llegar a filosofar junto a esos niños.

A: Claro, nos pareció que debíamos promover valores desde la práctica, vivenciándolos en las relaciones con los demás. Vimos que estos valores son necesarios para comenzar a dialogar, filosóficamente o de otras formas. Hemos aprendido algo acerca de esto: formar una comunidad de indagación se transforma en un requisito previo al trabajo filosófico de fondo. Pero también ahora sabemos que la conformación de la comunidad implica ya una tarea filosófica. Ser parte de una comunidad, intercambiar con apertura, respetar al otro, autocorregirse conducen a un *modo de vida* filosófico.

Om se elevó unos centímetros del suelo y nos miró por un rato. No dijo nada. La luna menguante asomaba entre las nubes y los edificios.

Ernesto respiró hondo y dijo:

–Cuando compartimos con otros, buscando conocer y reconocernos precisamos cuidar nuestros vínculos. En ese camino, vamos moldeando nuestras emociones y pensamientos y así forja-

mos nuestro carácter. En el tiempo transcurrido junto a los niños de la escuela 193 nos dimos cuenta de la gran necesidad de buscar estrategias para fomentar vínculos guiados por los valores de paz y paciencia, de libertad y disciplina. Ahí estuvo nuestro gran desafío.

Om se sonrió y nos dijo antes de marcharse con su maleta, llenita de historias:

–Al final, nuestros argumentos son vanos si no colaboran a que vivamos mejor juntos.

¿Qué hay de filosófico en la sesión?

Hemos argumentado acerca de que en esta sesión, como en el trabajo en filosofía con niños en general, se ha tenido en cuenta a la filosofía como un modo de vida. Al concebir el trabajo filosófico de esta manera, y no solo como un conjunto de teorías y argumentaciones desligadas de la práctica, nos conectamos con el rico legado de la filosofía antigua.

Desde puntos de vista diversos, Pierre Hadot, Michel Foucault y Martha Nussbaum han estudiado y destacado la presencia de este aspecto vital en la filosofía antigua. La búsqueda de una buena vida era concebida como un camino en el que, mediante el autoexamen y el pensamiento argumentativo, uno forja su carácter y se forma como ser humano.

Los investigadores antes mencionados han mostrado cómo los filósofos antiguos ejercían un modo de vida filosófico, señalando que las teorías y argumentaciones eran tanto un medio para alcanzar la vida buena, como una expresión suya. El propósito de alcanzar una vida virtuosa estaba relacionado, por una parte, con la práctica de evitar o moldear aquellas emociones y pensamientos que constituyen fuentes de sufrimiento y, por otra parte, con el desarrollo de modos de ser tendientes a la plenitud.

Creemos que la didáctica y la concepción educativa de la filosofía con niños tienen un vínculo directo con la visión antigua de la filosofía como un modo de vida. A partir de la experiencia que relatamos arriba, hemos aprendido hasta qué punto las aulas de filosofía deben practicar dicho modo de vida, como medio y expresión del filosofar.

9. «EXPERIENCIANDO TRANSFORMACIONES»

Profra. Joela Barrios – Prof. Joaquín Moraes
«Núcleo Salto» de la «Red Uruguaya para Filosofar con Niños»

En el presente artículo, pretendemos compartir lo que han sido las primeras experiencias de sesiones de Filosofía con Niños, desarrolladas semanalmente, durante estos últimos tres meses en dos grupos de 6° año (cada uno con 20 niños y niñas de 11 y 12 años), de la Escuela de Quebracho (una Villa de Paysandú, que se encuentra a 70 km de la ciudad de Salto, en Uruguay). Aunque poner en palabras lo que ha sido esta experiencia con los niños, no se podrá comparar con lo que ha significado vivirla en primera persona.

Para quienes recién iniciamos el camino de la docencia como lo hacemos nosotros, constituye todo un desafío, ya que nos hemos formado durante cuatro años para trabajar con adolescentes y ni siquiera estaba en nuestros planes trabajar, a un año de egresados, en Filosofía con Niños. Sin embargo, en nuestro camino como docentes, se nos ha cruzado esta otra oportunidad de abrir espacios algo olvidados para la Filosofía y ahí vamos, poco a poco caminando, formándonos y enfrentando este desafío juntos.

Dentro de las inquietudes que generaban mayor ansiedad, entre quienes estábamos por comenzar a trabajar, estaba esa primera sesión que iba a «romper el hielo», en la que íbamos a encontrarnos con un grupo de niños que ansiaba nuestra llegada, ya anunciada previamente, pero que aún no lograba entender cuál era nuestro papel ahí, aunque estaban dispuestos a recibirnos y compartir el momento con nosotros.

Estar en este estado frente a lo desconocido, frente a la posibilidad de una experiencia nueva, implicó que nos dedicáramos por entero a planificar este primer encuentro. Primeramente pensar una dinámica de presentación, que además de ser disparadora y divertida, no solo para los niños sino también para nosotros, tuviera un trasfondo filosófico, es decir, que no solo convocara a pensar, sino que también sirviera como puente entre lo que es nuestra vida cotidiana y lo que acontece dentro de la escuela. En otras palabras, a pensar en clase, pero para provocar un cambio en la realidad.

Es así que decidimos realizar una dinámica de presentación, donde cada uno de los niños debía escribir sus nombres en un trozo de cartulina y dejarlo dentro de una bolsa; luego, sacaría

de la misma bolsa cualquier trozo, pero que en vez de tener su nombre tenía el de alguno de sus compañeros. Teniendo en sus manos ese nombre, que le habría tocado al azar, debía decir en voz alta un rasgo que caracterizara a ese compañero y el resto de la clase debía adivinar de quién se trataba. En muchos casos, los niños compartían las mismas características, por ejemplo: bajito, de pelo negro, peleador, alto, flaco, callado, inquieto, lo cual los llevó a pensar más en ese compañero, hasta encontrar una característica que fuera específicamente propia de él, por ejemplo: «es peleador y cuando se enoja golpea la mesa».

A través de esta actividad logramos tener un primer acercamiento a los niños, al permitir que se presentaran, pero que además sirvió para comenzar el trabajo con las habilidades de pensamiento, especialmente con las de conceptualización (identificación de características esenciales y accidentales) y de indagación (adivinación).

Luego de esta actividad inicial, realizamos en la misma sesión, una segunda actividad, en la cual los niños debían palpar diferentes objetos que se encontraban dentro de una caja «filosófica» o «misteriosa» (como la hemos nombrado con otros compañeros del Núcleo), decorada con diferentes signos de interrogación –para que resultara más misteriosa aún– y que en uno de sus lados tenía un agujero con una media que impedía el contacto visual directo con los objetos que estaban dentro (una pelota de tenis, un cocodrilo de plástico, un mate, un posamate, un envase de plástico, «cucharitas» de mar, papeles picados de diferentes texturas). El contacto se producía solamente al palpar con sus dedos y así, percibieron tamaños, texturas, temperaturas (conectaban sensaciones) y adivinaron, imaginaron, hipotetizaron, supusieron, seleccionaron posibilidades (indagaban), cuáles serían los diferentes elementos allí presentes.

Cuando la caja fue abierta, la sorpresa fue grande. Algunos de los objetos supuestos estaban allí realmente, otros no; pero en otros casos, algunas características de los objetos presentes, se habían convertido ellas mismas en un objeto independiente; por ejemplo: la sierra que según ellos pinchaba, en realidad era parte del lomo de un cocodrilo de plástico.

Cabe destacar que si bien pudimos planificar y pensar este primer encuentro, transformándolo una y otra vez, tal preparación no fue más que un bosquejo para lo que fue la experiencia, porque así como unas líneas trazadas a mano en un papel cualquiera, luego quedan difuminadas e invisibles en la presentación del dibujo final, nuestra planificación quedó latente en el aula, pero ampliamente desbordada por los múltiples factores nuevos que emergieron en la experiencia.

¿Cuál es el sentido del juego con una caja?, ¿por qué trabajar con objetos que no se pueden observar?, ¿qué hay de filosófico en esas prácticas? Con este juego, promovemos hábitos de escucha y respeto, y habilidades de pensamiento. También, al valorar lo realizado, la metacognición: ¿cómo es lo que tocaron?, ¿les gusta tocar sin ver?, ¿les parece que alguno de estos objetos les es familiar?, de los objetos que tocaron, ¿existe alguno que hace que los uruguayos seamos uruguayos? Eso nos llevó, en siguientes sesiones y utilizando como recurso una leyenda guaraní sobre la yerba mate, a discutir sobre la identidad y la diversidad culturales.

Cada sesión es una experiencia única e irrepetible, cada momento que compartimos con los niños es único, y lo es porque quienes estamos allí presentes estamos convocados a

pensar todos juntos, aislando muchas veces lo que ocurre en el salón de clase del resto de la escuela, y abocados a la tarea de tal forma que esos cuarenta y cinco o sesenta minutos se viven de forma acelerada. Cuando dialogamos nos encontramos en un proceso de conexión con los otros y con nosotros mismos, en el sentido de que nuestras ideas van constituyendo una comunidad, que no pretende colocar algunos por encima y otros por debajo, sino que pretende que los que se encuentran allí puedan pensar juntos, crítica, creativa y cuidadosamente.

Esta tarea se produce de tal forma que cuando suena el timbre, nos quedamos suspendidos mientras escuchamos ese sonido, que nos hace volver a la «real realidad» y las únicas palabras que logramos decir son «la seguimos la próxima gurises», pero detrás de ellas quedan mil y un pensamientos peleándose por salir y por compartir, mientras volvemos el salón a la normalidad (alineados los bancos) o alguno de los niños se despide dándonos un beso. Luego, repasamos la sesión como si nuestro cerebro fuera un video recordando sus intervenciones, recordando los momentos graciosos, recordando las dispersiones y, en fin, analizando nuestras prácticas, que es con lo que contamos para poder preparar el próximo encuentro.

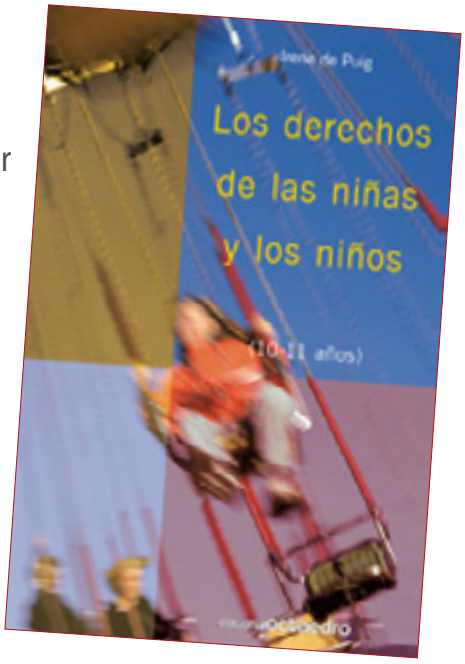
Sin embargo, nos parece que el trabajo filosófico, si bien está presente en las categorías antes mencionadas, va más allá de ello. Realizamos sesiones de Filosofía para transformar la educación, para promover la capacidad de ser sujetos en el mundo que nos rodea, para que podamos darle sentido, para que podamos separar, poco a poco, sus capas, hasta llegar al nudo de las cuestiones.

En este sentido, trabajar en la escuela es una de las mejores experiencias filosóficas, porque nuestros interlocutores son personas que continuamente nos ayudan a recordar lo que es ser niños, ya que muchos de nosotros, después de haber estado tantos años en un sistema educativo que no fomenta ni la discusión ni el cuestionamiento, nos hemos olvidado de lo que es decir lo que se está pensando, sin pensar el «qué dirán» otros, maliciosamente, sobre ello.

Los niños nos ayudan a recordar lo que es ser espontáneos, ser expresivos, también a reencontrarnos con nuestra parte creativa, con nuestra imaginación porque se alimentan del asombro, ya que les gusta ser sorprendidos por lo imprevisto, lo extraordinario e inesperado; pero sobre todo, a mantener viva la esperanza de que un cambio es posible y que estamos, como docentes, haciendo acciones para que ello suceda, para que la transformación se vaya gestando poco a poco, desde las generaciones más pequeñas, pero que a la vez, nos vayamos transformando todos juntos.

10. PRIMER CONTACTO. ¡UNA EXPERIENCIA MARAVILLOSA!»

Prof. Víctor Vispo – Profra. Milagros Nessi
«Núcleo Salto» de la «Red Uruguaya para Filosofar con Niños»



Llevamos adelante nuestra primera experiencia en FcN en la Escuela N° 4, «Juan Zorilla de San Martín», en la ciudad de Salto, en Uruguay, como integrantes del Núcleo Salto, de la Red Uruguaya para Filosofar con Niños. Allí nos proponemos explorar las implicancias en el desarrollo de sesiones de FcN y las posibilidades que brinda el programa, en tanto práctica filosófica que necesita partir de la innegable autenticidad del grupo. Es decir, intentamos identificar qué características, formas, modos, sentidos, son propias en este grupo, y podamos tomar como puntos de partida, necesariamente considerables, para el constante replanteo de las sesiones, de modo de potenciar el desarrollo de actitudes propias de la convivencia democrática.

De esta forma, llegamos todos los lunes, a las 13:30, a un 5° año, con niñas y niños de 10 y 11 años de esa escuela. Allí tenemos el grato encuentro con un grupo de alumnos que cada semana espera con mucha expectativa y gran alegría, la hora de «la clase de Filosofía». Queda claro que lo que en principio los niños percibieron, novedosamente, como una especie de escape de la rutina semanal del aula, poco a poco se ha ido transformando en un interés por aquello que se identifica como una actividad diferente, en la que todos compartimos lo que pensamos sobre el tema que se propone.

Las sesiones con el grupo comenzaron con una actividad de presentación previa, que tenía a la vez dos objetivos: invitar a pensar sobre cuestiones que tienen que ver con la convivencia en el grupo, en base de compartir algunos datos personales de los alumnos como «el nombre», «el barrio», «los gustos en cuanto a las actividades extraescolares» o «el gusto por asistir a la escuela», y abrir temáticas referentes a la cuestión que se abordaría en la actividad a desarrollar. En ella se planteó como tema central «Los Derechos de las niñas y los niños», y se trabajó como cuestión problemática la pregunta «¿qué sabemos de los derechos?» (tomando como guía el libro de Irene de Puig, *Los derechos de las niñas y los niños*).

Luego, se trabajó con el visionado de un fragmento del Cap. 17 de «Los Simpson» (temporada 6), titulado «Homero contra Patty y Selma», que trata sobre las peripecias que sufre Bart cuando se ve ante la situación de tener que asistir a clases de Ballet en la escuela. Las consecuencias de esa situación y las formas en que las resuelve, fueron de lo más interesantes para nuestro trabajo; cuestiones como el respeto, los gustos y los derechos, son temáticas que fueron surgiendo a partir del análisis.

Se realizó un abordaje que propició el desarrollo de diferentes habilidades del pensamiento; se realizaron preguntas que permitieron filosofar en las sesiones y trabajar especialmente con las habilidades de conceptualización e investigación. En el diálogo que sigue, se puede apreciar cómo se desarrolló el trabajo con los niños.

Comencé el diálogo preguntando:

–¿Hay cosas que las niñas tienen que hacer porque son cosas de niñas?

Inmediatamente un niño contestó:

–**Sí, jugar cosas de niñas**.

–**Sí** –dijo otro compañero–, **cosas que un niño no debe hacer**.

Entonces, los compañeros asintieron con un claro tono de naturalidad.

–¿Cómo es eso? –dije–, ¿hay cosas que las niñas pueden hacer que los niños no deben?

–**Claro** –contestó una niña–, **porque si son cosas de niñas los niños no las pueden hacer**.

En ese momento, pregunté:

–¿Y cuáles serían esas cosas de niñas que los niños no deben hacer?

Inmediatamente surgieron los ejemplos:

–**Jugar a las muñecas** –dijo una niña.

–**Ayudar en las tareas de la casa** –dijo otra.

–**Claro** –dijeron algunos.

Pero en ese momento surgió el desacuerdo:

–**No estoy de acuerdo** –dijo un niño–, **porque a veces yo ayudo a mi mamá**.

–Claro –asintieron varios.

Se lo planteé a las niñas:

–Y a las niñas, ¿les pasa algo semejante?, ¿hacen cosas que son «de niños»?

–**Sí** –dijo una–, **a mí me gusta jugar al fútbol y juego con mis hermanos, y el futbol es de niños**.

–**Sí** –apoyaron otras niñas–, **a mí también me gusta jugar a la pelota**.

–Entonces –dije–, ¿por qué les parece que hay «cosas de niños» y «cosas de niñas»?

–**Yo no sé** –dijo alguien.

–**Yo tampoco** –dijeron otros al unísono.

En ese momento un niño, que no había intervenido, comentó:

–**Yo no sé por qué se hacen esas diferencias entonces**.

A lo que nadie respondió.

Entonces pregunté:

–¿Alguien sabe por qué se hacen esas distinciones?

–**No** –dijeron varios, volviendo el silencio a la clase.

–Entonces, ¿qué podríamos hacer al respecto? –pregunté.

–**Preguntar** –dijo una niña sin aclarar más.

–**Averiguar por qué hay cosas de niños y cosas de niñas** –dijo otro niño.

–**Decir que los niños y las niñas somos todos iguales** –dijo otro.

Este diálogo muestra cómo todos se involucran a pensar y cómo se pueden ir «tocando» diferentes habilidades: definir, agrupar y clasificar, seleccionar posibilidades, suponer e imaginar, buscar razones, cuando el tema les resulta interesante. Aunque todos no participaban activamente, se los veía atentos, y se pudo notar un «avance» en el diálogo, que facilitó que se cuestionaran aquello que inicialmente estaba tan bien establecido: las niñas deben hacer «cosas de niñas» y los niños deben hacer «cosas de niños». Una niña se puso como ejemplo: «a mí me gusta jugar al fútbol y juego con mis hermanos, y el futbol es de niños» y a partir de allí la perspectiva comenzó a cambiar, hasta que se planteó que parecía no haber fundamento para hacer estas clasificaciones, porque todos eran niños, como tales iguales entre sí y por tanto con los mismos derechos. Finalmente, algunos propusieron hacer las actividades que se supone no les corresponden, porque se dieron cuenta de que lo pueden hacer. Además, resolvieron que si alguien les dijera: «no debes hacerlo», entonces habría que preguntarle: «¿por qué?».

Es asombroso ver cómo el compromiso colectivo con la tarea logra invitar a pensar al niño, que se involucra y expresa lo que siente y lo que piensa. Se instala la duda donde quizá siempre hubo certeza, pero sin fundamentos; se ponen bajo análisis crítico cuestiones de la vida cotidiana que generan ciertos hábitos de sumisión, indiferencia o falta de conciencia ante los problemas. Además, se logra una formación con «los demás» para crecer y configurarse como ciudadanos libres y participativos para una sociedad democrática.

La sesión se cerró con una breve evaluación figuroanalógica, de modo de favorecer la realización de analogías y traducción de lenguajes, ya que los niños tuvieron que comparar lo ocurrido con una carita, que dibujaron en una hoja. Luego, las mostraron a los demás compañeros y explicaron por qué, esa carita, representaba la actividad.

Lo maravilloso es que, ya desde el primer momento, los niños dieron sentido a la formación que hemos recibido como docentes. Es una experiencia transformadora que señala que todos podemos ser filósofos, si el espacio lo promueve. Así, los niños también pueden pensar críticamente, ya que identifican las contradicciones de la vida a partir de sus propias experiencias; pueden desarrollar su creatividad, ya que constantemente proponen alternativas, encuentran similitudes, realizan analogías; y pueden aprender a ser cuidadosos en el ejercicio filosófico, buscando la precisión y la pertinencia de los conceptos, así como el cuidado de las relaciones personales a partir de un ejercicio basado en valores propios y necesarios en una comunidad de indagación, definida por la participación democrática de todos.

Las experiencias que ocurrieron en estas sesiones nos hacen pensar que lo filosófico no se encuentra simplemente en los temas que se abordan; tampoco solamente en la forma en la que se desarrollan las sesiones. Lo verdaderamente filosófico es, quizá, la posibilidad que se suscita en los involucrados, docentes y niños, por abrir un espacio para que cada comunidad, configurada desde su propia experiencia vital, tenga la posibilidad de explorar sus potencialidades individuales de participación, mediante el desarrollo de las habilidades propias de un pensamiento crítico, cuidadoso y creativo, así como la apropiación de valores necesarios para una convivencia democrática.

11. JUANITA Y LOS MÁS CHIQUITOS…

Jugamos a imitar con niños de 3 y 4 años

Fiorella Quintana
Valentina Rodriguez

¿QUÉ HAY DE FILOSÓFICO EN LAS PRÁCTICAS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS?

El objetivo de nuestra práctica y de este artículo es reflexionar sobre ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué? y ¿Para qué? filosofía para niños a través de una descripción de algunas de las prácticas que realicé en filosofía para niños enmarcadas en el proyecto Noria en mi país, Uruguay.

Realizaré en primer lugar una introducción que describe las condiciones de la práctica; para luego explicitar de manera crítica y reflexiva, qué hubo de filosófico en estos encuentros.

Ha sido una experiencia inolvidable en este proceso de enseñanza-aprendizaje el trabajo con los niños más pequeños, descubriendo su autenticidad, simpatía, creatividad e imaginación.

DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

PROGRAMA TRABAJADO Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años. Proyecto Noria.

¿QUÉ SE HIZO Y CÓMO? Lectura «Nace la mariquita Juanita». Momento lúdico: jugando a imitar animalitos.

¿EN QUÉ HORARIO Y ESPACIO? En el Aula con un grupo de ocho niños (Franco, Agustín, Lautaro, Matías, Leandro, Sofía, Maite, Josefina) Jardín de Educación Inicial «Mitai», a la hora de entrada al cole y con un tiempo estimado del encuentro de 50 minutos.

NACE LA MARIQUITA JUANITA...

¿CÓMO SE CREO EL AMBIENTE Y CÓMO SE PRESENTÓ LA ACTIVIDAD? Antes de que los niños ingresaran al aula se esconde un peluche de una mariquita Juanita, ellos debían buscar y encontrar a Juanita, para luego realizar el trabajo.

¿CÓMO SE PRESENTARON LAS REGLAS DEL JUEGO DIALÓGICO? Luego de que los niños encontraran a Juanita, personifiqué a la mariquita, dándole voz y movimiento al peluche para presentarnos y contarles las reglas. Para la introducción de las reglas del diálogo utilicé cartulinas que luego colgué en el salón en forma visible para tenerlas presentes.

LA HABILIDAD QUE SE TRABAJÓ aquí fue la de Escuchar atentamente.

LAS PREGUNTAS QUE INICIARON EL DIÁLOGO fueron ¿Quién es Juanita?, ¿Quiénes somos nosotros?

Luego entregué a cada niño unas manitos de papel con las cuales mostrarían y demostrarían el respeto por esas reglas que Juanita nos enseñó.

Nace la mariquita Juanita

—¡Aaaaaaaaaaaah! ¡Qué sueñecito! ¿Por qué me he despertado ahora? ¿Dónde estoy? ¿Quién soy yo? ¿No recuerdo cómo vine a parar aquí! ¡Qué lindo jardín! ¡Cuántas flores! ¿Y eso de ahí? ¿Qué es? ¿Un lago?

En ese momento la mariquita Juanita se ve reflejada en el lago:

"¿Seré yo esa? ¡Qué linda soy!
Roja y redondita,
con alas y patitas.
Y, ¡oooooooh!, ¡una pequeña boquita!
¿Y esos peces? ¡Qué bonitos son!"

¿QUÉ HABILIDADES SE BUSCÓ POTENCIAR DURANTE TODA LA SESIÓN? Comparar y contrastar, observar, imaginar, dar ejemplos.

¿QUÉ ACTITUDES ÉTICAS SE BUSCO POTENCIAR Y CÓMO? Aceptar al otro y empatizar con él. Respeto mutuo.

LAS PREGUNTAS QUE PLANTEAMOS DURANTE LA SESIÓN FUERON ¿Qué pasó? ¿Cómo es Juanita? ¿De qué color es ella?, ¿y sus amigos de qué color son? ¿Quién es parecido a Juanita y por qué? ¿Cómo se mueven Juanita y sus amigos? ¿Qué ruido hacen? ¿Cuál de los personajes de la historia les gusta más y por qué?

¿QUÉ TEMA/CONCEPTO/ VALOR DE FONDO SE TRABAJÓ? Al comparar y contrastar comprender que no todos somos iguales, que no todos tenemos las mismas opiniones, mostrando y demostrando que debemos respetar al otro.

¿QUÉ MATERIALES SE HICIERON PRESENTES? Peluches (Juanita, sus amigo pajarito Piolín, la rana Lechuga, perro Barril), cartulinas con las reglas para el juego dialógico, manitos de papel, caritas también de papel con los colores del semáforo para la evaluación figuroanalógica.

¿CÓMO SE REGISTRO EL DIÁLOGO DADO EN LA SESIÓN? El diálogo fue registrado por dos observadores –entre los que se encontraba la maestra del grupo–, se tomaron fotografías y se filmó.

MOMENTOS Y PLANIFICACIÓN DEL ENCUENTRO

1. PRESENTACIÓN 5 minutos.
RECURSO Peluche Juanita.
ACTITUD Escucha.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda, luego de encontrar a Juanita nos presentamos.

2. REGLAS 5 minutos.
RECURSO Reglas que trae Juanita, cartulinas.
ACTITUD Escucha-Respeto.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda, se mostró una cartulina con las reglas y se les entregaron las manitos de papel.
HABILIDAD Escuchar atentamente.
PREGUNTAS ¿Conocen estas reglas? La dinámica fue fluida, y en todo momento se respetaron las reglas ya que la maestra del curso las había trabajado con anterioridad.

3. LECTURA 5 minutos.
RECURSO Lectura del Cuento «Nace la Mariquita Juanita».
ACTITUD Escucha-Respeto.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda, con un peluche de «Mariquita Juanita» en mi mano dándole voz y movimiento, se realiza la lectura. La utilización del peluche junto a las ilustraciones que presenta el texto, permitió que identificaran colores, formas, características, etc.
HABILIDAD Imaginar.
PREGUNTAS ¿Qué pasó? ¿Cómo es Juanita?

4. DIÁLOGO 10 minutos.
RECURSO Presentación de tres amigos de Juanita, llevando también muñecos de peluche para personificarlos.
ACTITUD Respeto y Empatía.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? Los niños tenían en sus manos los peluches para observarlos, tocarlos.
HABILIDADES Observar, comparar y contrastar.
PREGUNTAS ¿En qué se parecen a Juanita y por qué? ¿De qué color son sus amigos? ¿Son diferentes o iguales a Juanita?

5. JUEGO 10 minutos.
RECURSO Los tres amigos de Juanita, peluches de el pajarito Piolín, la rana Lechuga y el perro Barril.
ACTITUD Respeto y Empatía
¿CÓMO SE TRABAJÓ? Imitando, moviéndose por el aula, realizando sonidos. Momento lúdico, expresión libre, creando, imaginando.
HABILIDAD Imaginar, dar ejemplos, comparar y contrastar. Cinestesia.
PREGUNTAS ¿Cuál de los amigos de Juanita se mueve más rápido y por qué? ¿Quién es el más ruidoso?

6. DIÁLOGO 10 minutos.
RECURSO Los tres peluches que representan a los amigos de Juanita.
ACTITUD Respeto y Empatía.
¿CÓMO SE TRABAJÓ? En ronda nuevamente con las cartulinas de manitos utilizadas como recurso para pedir turno, los niños responden las preguntas, intercambian ideas, ejemplifican, se remiten a lo expresado lúdicamente.
POSTERIORMENTE SE LES PREGUNTA ¿Quién les gusta más y por qué? buscando así generar una reflexión acerca de lo trabajado al momen-

to y al mismo tiempo volver a centrarnos en Juanita y la lectura realizada.

7. **PARA FINALIZAR EVALUACIÓN FIGUROANALÓGICA** 5 minutos.
   RECURSO Cartulinas con Caritas con los colores del semáforo.
   ACTITUD Escucha-Respeto y Empatía.
   ¿CÓMO SE TRABAJÓ? Cada uno optó por una carita para evaluar la clase de hoy.
   HABILIDAD Comparar y contrastar, hacer analogías.
   PREGUNTAS ¿A qué carita se pareció la clase de hoy?, ¿por qué?

PARA REFLEXIONAR Y ACCIONAR

¿Qué hay de filosófico en estas prácticas de filosofía para niños?

En estas sesiones se buscó propiciar principalmente el desarrollo de distintas habilidades y valores, dentro de la *Ética* como una de las ramas fundamentales de la filosofía.

Lo antes dicho no es casual, uno de los objetivos del proyecto Noria, es contribuir a formar seres críticos, racionales, que puedan ejercer su derecho a la libertad y a un pensamiento auténtico.

Se busca propiciar el respeto, el estar dispuestos a escuchar y escucharse. Porque dialogar, intercambiar ideas, implica mirarnos, ser observadores, estar atentos y comprometidos para lograr así una auténtica actitud filosófica.

Noria nos impulsa a desarrollar la capacidad de pensar por nosotros mismos pero en compañía de los demás.

También está la reflexión *epistemológica* sobre la manera de entender lo educativo como un proceso que gira, que es dinámico, en donde no es el educador quien posee el conocimiento, sino que se construye en comunidad de indagación.

Estamos ante una nueva forma de ver el mundo y a la infancia como un momento ideal para propiciar el desarrollo de la actitud filosófica.

Se busca trabajar en escenarios áulicos donde se combinen la creatividad, la invención, la imaginación con un diálogo fundamentado desde la lectura directa de las fuentes seleccionadas.

Aquí la *Lógica* como otra de las ramas de la filosofía permite –a través de su articulación con los distintos recursos que Noria nos brinda– hacer presentes las distintas metodologías de trabajo, ya sea desde lo Deductivo, Inductivo, Analógico, Dialéctico, Interrogativo, Analítico, Hermenéutico, Prospectivo, vinculados a la creatividad y al uso de la imaginación.

Logrando así pensar mejor, desarrollar habilidades de pensamiento fundamentales para crecer, entender, comprender, decodificar, interpretar, crear, innovar y evolucionar en el mundo.

En consecuencia, la propuesta apunta a despertar la actitud crítico-reflexiva-cuidadosa y creativa y el pensar por nosotros mismos.

12. PÉBILI ESTÁ «VICHANDO»

Roberta Caetano
Profesora de Filosofía
Uruguay

Luisa Marqués
Profesora de Filosofía
Uruguay

Condiciones de la práctica realizada:

- 2° Año, Colegio Integral Solymar, Costa de Oro - Uruguay.
- Grupo compuesto por 10 niños y 12 niñas de 7 años.
- Profesoras: Roberta Caetano y Luisa Marqués.
- Recursos: Juego: Palo-Palito y Portada de «Pébili».
- Tiempo: 35 minutos.

EL TRABAJO QUE DESCRIBIMOS A CONTINUACIÓN FUE REALIZADO EN MAYO DEL CORRIENTE AÑO, ESTE fue nuestro primer encuentro y habíamos planificado trabajar fundamentalmente las habilidades de **Percepción**: Observar - Escuchar y **Razonamiento**: Relacionar parte-todo.

PRIMERA PARTE

1. El planteo fue: ¡Vamos a jugar a pensar! y la pregunta de presentación:

«¿Qué necesitamos para entendernos?»

Brevemente llegamos a que lo más importante era ESCUCHAR con atención y PEDIR TURNO para hablar. Para estimular la atención y recordar esas reglas jugaremos: «palo-palito». «Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado».[1]

2. Portada y diálogo

Elegimos este tema con la finalidad de estimular las distintas posibilidades de las habilidades perceptivas. Compartimos esta frase que nos llegó muy hondo: «la pobreza y la confusión del medio sensorial se reflejan en la pobreza y la inarticulación de la mente. [...] Esta es la desventaja más desgraciada, porque ataca la misma base del pensamiento».[2]

Las preguntas: *¿Qué vemos en esta imagen? - ¿Quién es? - ¿Qué hace? - ¿Dónde está? - ¿Está adentro o está afuera? - ¿Feliz o triste? - ¿Qué es Pébili? - ¿Puede ser un nombre? - ¿Puede ser un*

1. Huizinga, Johan, *Homoludens*, Edit.: Alianza Emecé, pág. 16.

2. R. Arnheim, *El pensamiento visual*, citado por Irene de Puig en el libro *Persensar*, pág. 35, Edit. Octaedro, Barcelona, 2003.

lugar? En todos los casos preguntamos: *¿por qué?*

–Es una imagen de un cuento.

–Es un hombrecito.

–Es un muñequito y está flotando, porque no hay piso.

–Es un muñeco y está dibujado con figuras geométricas: círculo que es la cara, triángulo, rombo…

–¡No! ¡La cara es semicírculo!

–Parece una puerta.

–Parece la tapa de un libro, porque está escrito como si fuera.

–¡Sí, es cierto! ¡Tenemos el autor!

–Es un muñequito diabólico. Porque el gorro parece una espada.

… Silencio…

–¡Sí! –dicen otros– ¡es por donde se agarra la espada!

–¡Mira por el lugar de la llave! Es que alguien golpeó la puerta y quiere ver.

–Mira si es algo alegre o triste.

–Parece que es alegre porque tiene la cara de sonrisa.

–Quiere entrar, salió a buscar algo y ahora quedó afuera.

–Por el color claro me parece una luz y él está mirando si es una fiesta o una cosa triste.

–Ahora no me parece diabólico, parece amigo de Papá Noel.

–Está «vichando».

Pregunta: ¿podemos decir investigando o espiando?

–Sí, sí es algo malo o un cumpleaños que le están preparando.

Pregunta: ¿es lo mismo espiar que mirar?

…Luego de una discusión:

–No, porque está escondido.

Revisando esta primer parte

El juego: ayuda a concientizarse de las sensaciones corporales en lo estático y durante el movimiento, tiene que ver con el *conocimiento* y la *atención* al propio cuerpo, respiración y posturas conjugando tres elementos fundamentales: *el cuerpo*, *el espacio* y *el tiempo*. Realizado en grupo hace que sus integrantes se armonicen y acomoden para el trabajo que sigue. También utilizamos este recurso en la segunda parte, luego de la construcción del rompecabezas.

> El juego es un instrumento de aprendizaje. De entrada sirve para conocer y medir las propias aptitudes y capacidades y también para inspeccionar el entorno.[3]

3. de Puig, Irene y Sátiro, Angélica, *Jugar a pensar*, Edit. Octaedro, 5ª Edición, 2011.

A corregir: el excesivo control del tiempo nos hizo perder la oportunidad de profundizar en algunas aspectos como:

Las diferencias entre: vichar, mirar, espiar.

SEGUNDA PARTE

> «Podría ser muy bien que la explicación de cómo los niños aprenden a razonar, se pudiese encontrar observando cómo aprendena hablar»
>
> M. LIPMAN

¿Dónde coloco esta pieza?

Razonamiento

La tarea de colocar cada pieza la realizaron 2 niños/as, tendrán que observar bien la pieza y ponerse de acuerdo con el lugar que eligen para ubicarla. Requiere *atención, diálogo y acción en conjunto*:

A-tendere: tender hacia. La intencionalidad con la que se mira un proceso hace que focalicemos en él y nos posicionemos para juzgar lo más objetivamente posible. Apoyarles a trabajar el foco atencional es ayudarles a seleccionar, priorizar, elegir «qué hacer» y «qué decir» a fin de avanzar en la elección de conductas y en la precisión del lenguaje.

EVALUAR

–Si este encuentro fuera un juego ¿cuál de éstos sería? (Se muestran imágenes de niños jugando fútbol, la escondida, la atrapada y un juego de mesa).

La mayoría dijo:

–El fútbol, porque me gusta.

–El fútbol porque lo juego siempre y me gusta.

–¡Sí! Y lo jugamos todos.

Una niña dijo:

–La escondida, porque hay que buscar.

¿QUÉ HAY DE FILOSÓFICO EN ESTA PRÁCTICA?

Estuvo presente la problematización, el diálogo, la conceptualización y argumentación en cada respuesta. Elegimos esas habilidades porque:

La **observación** nos abre las puertas al conocimiento del entorno y el autoconocimiento, cuando en el círculo confrontamos lo que cada uno ve en una imagen, se va afinando la capacidad de captar detalles, diferencias, analogías y cada vez «vemos más y mejor». En esa edad la dificultad para concentrarse es la tónica, entonces la invitación a observar es también el ingreso a esa capacidad, buscando priorizar conceptos, distinguir los más relevantes y así seleccionar adoptando criterios adecuados.

Desde la Ética la observación es una habilidad que permite, entre otras cosas, emitir juicios adecuados, juzgar rompe la apatía moral y nos lleva directo a la acción.

Habilidades de Razonamiento

Parte-todo: «Lo que es verdad para las partes no necesariamente puede serlo para el conjunto. Inversamente, no es menos cierto que porque un conjunto sea X, cada parte también deba serlo».[4] O sea, el peligro de la generalización es que siempre conlleva injusticia, no es lo mismo decir: todos los maestros…, todos los arquitectos…, todos los carpinteros…, etc., aprender que para ser justos no podemos generalizar.

Medios-fines: ¿Qué debo hacer para lograr lo que me propongo? Aquí hay una tarea de imaginación porque debo adelantarme con el pensamiento para saber si lo que hago me va a llevar a lo que quiero lograr, a mi meta. Desde la Ética el equilibrio medios-fines es el gran problema:

¿Qué elijo hacer para lograr lo que quiero sin provocar daño?

A DOS MANOS

Trabajar en pareja pedagógica fue para nosotros un gran desafío y una linda experiencia. Nuestro recurso fue el arte:

> El arte nos recuerda que el acto de observar intensamente, de abrir la sensibilidad al entorno produce una recompensa cualitativa en el proceso de vivir. Por eso las artes nos permiten dar sentido al mundo.[5]

Ambas elegimos las habilidades de **percepción** puntualmente: Observar y Escuchar atentamente, tienen que ver con la educación de la sensibilidad, el despertar de la capacidad de captar y significar que es el ingreso al arte, dicen que «sobre gustos no hay nada escrito» pero lo cierto es que el gusto estético también se educa.

Más arriba explicamos sobre la observación.

Escuchar: generalmente nuestra vida está rodeada de sonidos, tanto que hace mucho que se habla de «contaminación sonora», no podemos dejar de oír y hay una sobresaturación de este sentido, por eso uno de los grandes problemas es justamente la pérdida de sensibilidad para detectar, seleccionar y valorar los diferentes sonidos, esto va desde las voces de nuestro entorno a la música en sus variadas formas. En este caso, el objetivo es la escucha atenta del otro, de ese compañero de clase que va a aportar conceptos que se anima a compartir, cuando logramos que cada uno comprenda y acepte lo diverso, que pueda comparar, revisar y generar nuevas posturas para el diálogo, entonces el avance es también desde el punto de vista ético porque tiene que ver con reconocer al otro y respetarlo.

En este caso ambos grupos nunca habían trabajado en FpN, al principio los niños no se escuchaban pero cuando comenzaron a atender pudieron seguir el hilo en la construcción de ideas.

Evaluamos figuroanalógicamente

Implica identificar elementos comunes en situaciones diferentes, trabaja las semejanzas-diferencias y afina la mayoría de las otras habilidades.

4. de Puig, Irene y Sátiro, Angélica, *Jugar a pensar*, Edit. Octaedro, 5ª Edición, 2011.

5. Elliot Eisner, *Educar la visión artística*.

13. DES-CUBRIENDO A MIRÓ

Roberta Caetano
Profesora de Filosofía
Uruguay

Luisa Marqués
Profesora de Filosofía
Uruguay

¿Cómo podemos pensar utilizando el arte como recurso? Este artículo describe y fundamenta una práctica de Filosofía para Niños realizada con niños de 6 años, en un colegio de Ciudad de la Costa, Uruguay. Se trata de un grupo integrado por 8 varones y 14 niñas de primer año de educación primaria.

El objetivo de esta sesión, que era nuestro segundo encuentro, fue transmitirles una linda experiencia con el proyecto Noria. La idea es que pasen un momento agradable pensando juntos y que tal vez, en un futuro, al volver a escuchar la sinfonía nº 6 de Beethoven o ver la obra «Campo Labrado» de Miró recuerden esta vivencia compartida.

El recurso del cuadro fue trabajado cubriéndolo con una cartulina negra con pequeñas ventanitas que uno a uno los alumnos iban abriendo y visualizando así solamente una pequeña parte de la obra de Miró.

Las habilidades que nos propusimos trabajar fueron Observar y Escuchar atentamente.

Una vez que abren la 1ª ventanita, se desarrolló el siguiente diálogo:

–¿Qué ven?
–Un atardecer
–¿Un atardecer?
–Sí, por el color del cielo.
–¿Qué color tiene?
–Naranja. Cuando se esconde el sol, y se va a hacer la noche, el cielo se pone de ese color.
–¿Ven algo más?
–Sí, una casa.
–Una luna.
–Hay una luna.

–¿Dónde?
–Ahí, en el cielo.
Abrimos otra ventanita
–Veo un pollo.
–¿Un pollo?
–Sí, por la forma de la patita.
–Es un gallina, tiene pico y plumas.
–Es una gallo, tiene cresta.
–¿Qué olor hay?
–A humo, por el humo que sale de la chimenea.
–Olor a savia de los árboles.
–A asado.
–¿Olor a asado?
–Sí, en mi casa cuando prendemos fuego hacemos asado.

–¿Quiénes están?
–Los humanos.
–¿Todos?
–Una familia.
–Un perro.
–¿Dónde están?
–Afuera.
–¿Dónde?
–Donde viven los animales.
–Deben vivir en el campo.
–En un lugar libre.
–No hay que atarlos.
–Ni lastimarlos.
–Hay que cuidarlos.
–Como al planeta.

A partir de esa pregunta se desarrolló un diálogo en torno a dónde viven y dónde deberían vivir los animales, si en una casa con jardín, en un campo o en una ciudad.

Trabajamos también valores, no solo por ser uno de los pilares del proyecto sino porque también es necesario para la realidad que nos toca vivir. Me parece fundamental trabajar con los niños en el cuidado del otro, ya sea de sí mismo o de los demás, y no solo incluyo a los humanos sino también a los animales y nuestro entorno, nuestro planeta. Aprovechamos entonces este momento del diálogo para tratar el tema del cuidado de los animales, del planeta, dando así un primer paso para pensar desde lo ecológico el mundo en que vivimos y cómo lo cuidamos. Me parece fundamental trabajar las actitudes y el ámbito ecológico como forma de comenzar a concientizar a las generaciones futuras apostando a un cambio.

Trabajar a través de la percepción

Utilizando el arte como recurso, es muy interesante, en el sentido antes dicho, no solo las actitudes y valores sino también las habilidades. Despertando intereses personales y colectivos para disfrutar la obra. Siguiendo a Matthew Lipman en *Filosofía en el aula*:

> La sensibilización por la percepción estética nos puede conducir a un conocimiento moral mas profundo. […]. En vez de moralizar continuamente sobre la necesidad de desarrollo, la sensibilidad, la empatía, y el interés por lo que esta pasando, sin dar al niño ninguna herramienta concreta para que pueda desarrollar estas cualidades, a menudo da buenos resultados integrar al niño en este tipo de actividad.

El núcleo que se trabaja con los niños de esta edad es la percepción y, específicamente, percibir-sentir-pensar. Uno de los objetivos es acercarles desde muy pequeños al arte, ya que este es un recurso muy poco utilizado en las escuelas.

Abre la puerta a otros lenguajes, como el lenguaje plástico, y se va dando el desarrollo expresivo del lenguaje de los sentidos (sensaciones, formas colores, impresiones).

Abre la puerta a la percepción, a la imaginación y al pensamiento creativo.

Por último, y no menos importante, el impacto visual de la obra de arte. Trabajamos la observación del cuadro «Campo labrado» de Miro. Conjuntamente con la sinfonía nº 6 «Pastoral» de Beethoven para crear una atmósfera propicia que invite a apreciar la obra desde otro lugar. Para ello les pedimosa los niños que cierren los ojos. Esta es una forma de relajarse y calmarse, creando un clima de trabajo cálido y de serenidad.

La percepción como forma de conocer, a través de los sentidos, el mundo que nos rodea y el mundo interior del niño.

La implicancia que tiene este fenómeno con el entorno cultural y el propio universo simbólico, abre la posibilidad del autoconocimiento a través de los sentidos. Como así también el conocimiento y apropiación de la cultura a través de los distintos recursos que se refieren al mundo de las sensaciones. Nos permite conectarnos y aprender del mundo exterior, esto es esencial para que el ser humano sea tal.

Es importante considerar que la percepción no es un acto individual sino un acto cultural y social. Este aprendizaje a través de los sentidos es un primer paso para iniciar a los niños en una educación para la sensibilidad, permitiéndoles conectar y conocer distintos puntos de vista: lo reflexivo, la exploración del cuerpo, encontrar el sentido a la vida cotidiana y valorar lo intercultural, ya que captamos no solo fenómenos físicos sino también valores culturales. Es fundamental aprender desde pequeños que las sensaciones pueden educarse, ampliarse y modificarse a partir de las nuevas experiencias, y la escuela puede y debe ser un buen comienzo.

Utilizando el arte como recurso

Educar para observar atentamente, interpretar, inventar y, a la vez, disfrutar de las obras siendo conscientes de su propio gusto. No se trata solo de saber cuándo algo les gusta o no, sino que se trata de poder razonar el gusto, explicar por qué una obra o un color son atractivos. El buen gusto se aprende y, además, se educa, no se entiende una única belleza como patrón a seguir y acatar, sino que la belleza se manifiesta de diferentes maneras en cosas y obras diversas. Se trata de que aprendan a pensar en términos de sensaciones colores, formas.

El arte favorece la observación atenta y la expresión de los sentimientos. La percepción como forma de conocer a través de los sentidos, conociendo el mundo que nos rodea y el mundo interior del niño.

¿Que hay de filosófico en este trabajo?

Para ser nuestro segundo encuentro con los niños consideramos que lo filosófico estuvo en el diálogo que se planteó a partir del cuadro y de las preguntas que de allí surgieron. Siguiendo a Tosí, la actividad filosófica como una *práctica* que comprende tres capacidades o estadios: la problematización, la conceptualización y la argumentación. En el transcurso del diálogo los niños lograron dar razones, presentaron ejemplos.

Ante el pedido de los compañeros se esforzaron en expresarse y hacerse entender en forma clara.

Problematizaron su relación con el entorno y con los animales; plantearon hipótesis, establecieron relaciones.

Realizaron críticas al comportamiento de algunos adultos y a ellos mismos cuando no tienen conductas responsables.

Algunos niños se replantearon su posición con respecto a cómo nos relacionamos y dónde consideran ellos que sería deseable que vivieran los animales.

El pensamiento cuidadoso es un tipo de pensamiento que efectúa operaciones cognitivas como la búsqueda de alternativas, el descubrimiento o invención de relaciones, el establecimiento de conexiones entre conexiones y la evaluación de diferencias.

Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre quiénes son y también ser capaces de pensar el tipo de personas que desean ser y que deberían desear ser.

Empatía es lo que nos ocurre cuando nos ponemos en el lugar de otros y hacemos la experiencia de intentar sentir las emociones de otras personas como si fueran las nuestras. De esta forma, la importancia de este término es primordialmente ética. Es decir, una forma de cuidado es aquella en la cual nos situamos fuera de nuestros propios sentimientos, perspectivas y horizontes y nos imaginamos como si estuviéramos en el lugar de otros.

Como dice Mark Johnson,

> No es necesario que nos empeñemos en la idea de que la imaginación empática es un cierto tipo de actividad privada, personal o completamente subjetiva. Más bien, es la actividad principal por medio de la cual somos capaces de habitar en un mundo más o menos común: un mundo de gestos, acciones, percepciones, experiencias, significados, símbolos y narrativas compartidos.

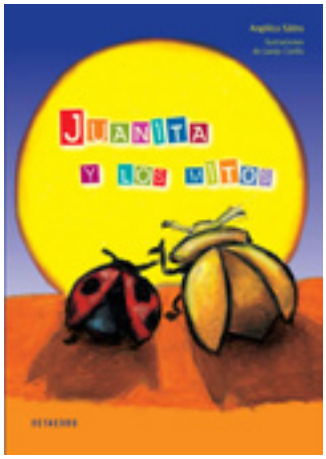
Juntos buscaron encontrar un sentido a las prácticas habituales con relación al trato con nuestras mascotas y nuestra relación con el entorno.

Por nuestra parte, intentamos contribuir puesto que el compromiso común de todos no es otro que la formación de ciudadanos reflexivos y críticos.

La invitación fue a pensar y juntos lo hemos logrado.

14. FILOSOFÍA A PARTIR DE UN MITO DE ORIGEN LATINOAMERICANO: EL *POPOL VUH*

Valentina Rodriguez
Analía Artigas



Esta práctica fue realizada por la maestra Valentina Rodríguez en la Escuela N°219 de Neptunia, Canelones, Uruguay; con un grupo de 28 niños de 9 y 10 años con los que ha trabajado durante dos sesiones consecutivas.

Estos son mis primeros acercamientos al trabajo con el Proyecto Noria, y a la práctica con niños, por lo tanto resulta complejo e interesante investigar qué hay de filosófico en la tarea, porque considero que es necesario comprender el sentido de lo que estamos promoviendo en nuestras prácticas. Este emprendimiento consiste en desentramar y explicitar algunas cuestiones que no siempre están a la vista, deteniéndonos a reflexionar sobre ¿qué hemos hecho? ¿Cómo lo hemos hecho? ¿Por qué lo hemos hecho? ¿Por qué eso que he practicado es filosofía para niños?

Para realizar este análisis, se parte del relato de una experiencia realizada con un grupo de niños de cuarto año de primaria, con los cuales se realizaron dos encuentros consecutivos. En el primero se crearon pautas y reglas de clase de forma grupal, a través de un juego de expresión corporal: el muñeco de trapo, y de una reflexión posterior en la que se analizó la importancia del respeto y del cuidado del compañero, entendiendo al grupo como un sistema.

Las reglas establecidas como primordiales en este primer encuentro fueron escuchar y pedir y esperar turno para hablar, para las cuales se crearon carteles que nos ayudaron a tenerlas presentes.

En la segunda sesión se trabajó con el Programa Jugar a pensar con mitos, tomando como eje transversal el mito del Popol Vuh, dando lugar a distintos momentos en los que se utilizaron variados recursos con el objetivo de potenciar habilidades de pensamiento, valores interculturales y actitudes éticas, lo que constituiría el eje vertical del Proyecto Noria.

Desde una disposición de los niños en ronda, recordamos las reglas establecidas por la comunidad y leímos el mito. De este modo se buscó promover la escucha atenta, aspecto fundamental para lograr el diálogo. Esto permitió generar un clima en el que los niños pudieran mirarse y, como en una noria, desarrollar la capacidad de pensar por sí mismos pero acompañando el movimiento propio por el movimiento de los demás.

A continuación, se realizó una dramatización contextualizada por un breve diálogo que permitió resumir de forma grupal las ideas centrales que presenta la historia. En esta instancia, se buscó potenciar la capacidad de traducción de lenguajes como habilidad fundamental, a través de la representación de la creación de distintos tipos de hombre planteados por el mito.

En un diálogo posterior, los niños pudieron compartir sus ideas apoyadas en lo vivencial, imaginando y formulando hipótesis acerca de cómo creían que sería el mundo si los seres humanos fuéramos como aquellos que acababan de interpretar. El diálogo apareció en su doble dimensión, como recurso y como valor, conjugando el escuchar y el hacerse entender como base del intercambio.

PROFESORA: ¿Cómo piensan que sería el mundo si todos los hombres fuésemos como el hombre de maíz?

SHAKER: Podríamos ver en la oscuridad y seríamos más inteligentes. Sería diferente, cambiaría todo.

FACUNDO: Sería aburrido porque sos perfecto y no te equivocás en nada.

JUAN: Era muy aburrido porque no ibas a la escuela y estabas solo todo el día en tu casa… ¡aburrido!

LUANA: Sería muy aburrido porque tendríamos toda la tecnología del mundo. Es así, no vamos a

la escuela, no vamos al liceo, casi no trabajamos porque podemos inventar tener todo el dinero en nuestra casa. Ya habríamos inventado todas las cosas.

GONZALO: No tendríamos amigos…

JUAN: Y seríamos más inteligentes que nadie.

Para finalizar la sesión, se tituló y luego evaluó la clase a través de la analogía con distintos títeres, promoviendo el resumen y conceptualización, y el razonamiento analógico, respectivamente.

Lo valioso de esta práctica estuvo en que, en este proceso, los niños encontraron un espacio para poner en juego y potenciar el desarrollo de actitudes y valores éticos, tales como respetar (a través del cumplimiento de reglas y el diálogo respetuoso), aceptar al otro y empatizar con él (mediante la dramatización), buscar coherencia entre pensamiento, sentimiento, discurso y acción (a través del diálogo).

Volviendo a las interrogantes planteadas en un principio y buscando destacar los aspectos filosóficos que guarda esta práctica, encuentro que lo fundamental de esta metodología es que nos permite transitar caminos que ya por sus

características contienen el desenvolvimiento de un espíritu filosófico en los niños. Cada habilidad que se busca potenciar contribuye a la formación de su carácter a través de las diferentes experiencias por las que transitan, esa formación del carácter requiere constancia, cuidado y un proceso previo de planificaciones muy bien pensadas. Al seleccionar algún grupo de habilidades para potenciar estamos seleccionando también qué valores éticos poner en juego. Escuchar atentamente, por ejemplo, ayudará a los niños a emitir juicios más pertinentes y adecuados, y a tener en cuenta al otro como un interlocutor válido, del que se puede aprender, así como con el que se puede discrepar, es decir, que favorecer el desarrollo de ciertas habilidades de pensamiento a partir de esta metodología va a permitir a los niños desarrollar un modo de pensar diferente, un modo de ver el mundo desde la crítica, la creatividad y la ética.

En esta experiencia la reflexión se centra en el tema del origen de la existencia humana, fuertemente apoyada en los valores interculturales como temática central, tratándose de un mito latinoamericano que habla sobre nuestras raíces e identidad. Esto exige un doble trabajo, tanto personal como grupal, ya que implica el pensar en estas cuestiones indudablemente filosóficas y luego –a través del diálogo– llevarlas al intercambio, escuchando y siendo escuchados.

A su vez, estamos promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento, las cuales implican no solo el pensar de una forma lógica, sino también el pensamiento creativo, donde la palabra reflexión cobra una significación especial, ya que es lo que contribuye a que el pensamiento sea único, creativo y original, que sea producido y no reproducido, y a los sujetos capaces de compartirlo y enriquecerlo en el intercambio.

En síntesis, considero que el valor filosófico de esta práctica está en la construcción de una actitud filosófica, que se va desenvolviendo en forma de proceso, de camino, un camino que no se recorre solo, sino con los otros. Allí se vuelven centrales los diferentes recursos que seleccionamos y las habilidades en conexión con valores éticos que potenciamos, porque detrás de cada vivencia y de cada experiencia concreta que transiten los niños quedará una semilla.

15. LLUVIA DE PREGUNTAS Y TÍTULOS UTILIZADOS COMO ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Laura Curbelo. Setiembre, 2012

El Proyecto Noria nos posiciona dentro de un paradigma educativo de libertad y creatividad. Implica un cambio fundamental en el enfoque docente y en el trabajo en aula en el marco conceptual de Filosofía para Niños. Esta propuesta pedagógica que se alimenta y se retroalimenta de las prácticas realizadas con niños, apoyándose en un marco teórico sólido y consistente, nos permitirá también la creatividad en nuestro trabajo. Siempre me pregunté qué podría aportar personalmente a un programa tan sólido, coherente y fundamentado.

Nuestras sesiones de trabajo son planificadas con rigor, en un minuto a minuto que tiene en cuenta los momentos, el tiempo dedicado a cada momento, las habilidades de pensamiento que se van a trabajar, las preguntas que utilizaremos para potenciar cada habilidad, los recursos que motivarán el pensar. Y a pesar de esta planificación rigurosa (o quizá gracias a ella) son espacios de creatividad tanto para los niños como para los docentes.

Durante los años de trabajo con niños, el docente va retroalimentándose de la experiencia, se va recreando en cada encuentro, piensa y repiensa las mejores maneras de lograr que los niños aprendan a pensar mejor por sí mismos, critica, creativa y cuidadosamente. Va buscando nuevas formas de encuentro que provoquen el disfrute de las actividades, y el crecimiento.

Sabemos que el diálogo no es solo un recurso, sino que también es un valor ético dentro de nuestras comunidades de indagación, y nuestras planificaciones dedican entonces a este espacio de los diálogos y los minidiálogos el mayor tiempo dentro de cada sesión, diálogos que utilizamos para el trabajo con las habilidades de pensamiento, con las actitudes y valores éticos, así como también como espacios de metacognición.

Básicamente podríamos esquematizar una Sesión Noria así:

Momento 1: Presentación de recursos
Momento 2: Diálogo
Momento 3: Metacognición
Momento de cierre: Evaluación de la Sesión

Durante el desarrollo de nuestra experiencia con niños hemos agregado dos momentos que consideramos enriquecedores. En esta nota queremos presentarlos y argumentar la importancia de su inclusión.

Lluvia de Preguntas

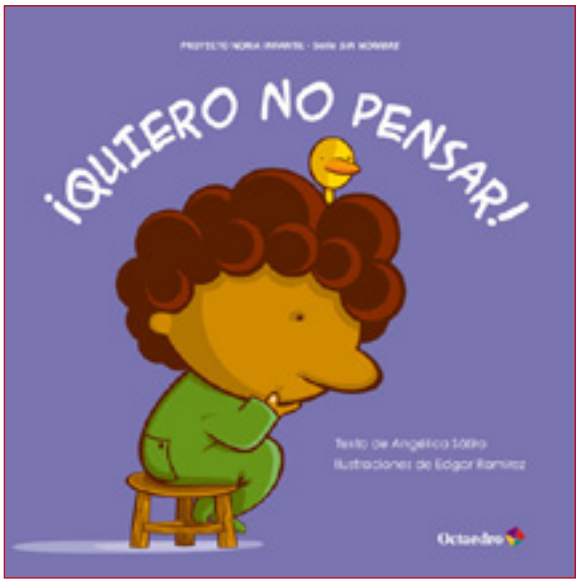
Para Lipman

> las preguntas iniciales son múltiples, de diversa índole, y cada interlocutor del diálogo –en forma individual o grupal– hará su propia pregunta sobre el texto en cuestión. A la vez, en la búsqueda de la respuesta, se valora más el sentido que la verdad (lo que no significa que esta no tenga importancia alguna) y, como los sentidos son siempre múltiples, de un único diálogo pueden surgir diferentes posturas, igualmente legítimas, sobre un mismo asunto. ¿Qué torna filosófica una pregunta? Para Sócrates, la interrogación del «qué es-(el tíesti), la definición, la esencia. Para Lipman, una pregunta es filosófica cuando cuestiona un tema que es común, central y polémico.[1]

Cómo sabemos, buscamos que los niños sean capaces de hacer juicios sujetos a criterios –que sean críticos–, pero también sabemos que en filosofía será mucho más importante que ellos logren preguntarse y repreguntarse. En esa permanente búsqueda de sentido que es la curiosidad infantil, los niños son «hacedores de preguntas», son curiosos, inquietos, buscan y profundizan en aquellas cuestiones que les despiertan interés.

Entonces, ¿por qué no utilizar esta tendencia natural que tienen los niños dentro de un aula de filosofía? Lo hacemos siempre, es verdad, ellos se preguntan e intentan responderse, en esto se basa el diálogo de la comunidad. Pero me refiero a por qué no dedicar un momento especial, dentro de cada encuentro, para que ellos puedan expresar las preguntas que el diálogo les ha generado. O sea, no se trata de las primeras preguntas que son generadoras de diálogo, sino de preguntas que el diálogo mismo generó, inquietudes que han quedado abiertas y que el tiempo del encuentro no ha permitido poner en común.

Las inquietudes con las que los integrantes de la comunidad han llegado al encuentro, no son las mismas con las que se irán de la sesión, ni son todas las que se han planteado durante el diálogo. Muchas veces, el tema por el que discurre el diálogo no les ha permitido realizar



esas preguntas, otras veces el ritmo del diálogo no permite la oportunidad de expresar la pregunta que quedó inquietándolos, como haciéndoles cosquillas.

Los niños experimentan entonces cierta sensación de frustración: «Ah! Yo no pude decir», «se terminó el tiempo y me quedé pensando algo que quería compartir»… Nuestro trabajo genera inquietud, hace pensar, promueve cuestiones que antes no nos habíamos planteado, matiza, hace reflexionar.

> Un supuesto básico del programa es que los niños son pensadores por naturaleza. Así lo demuestran varios estudios, entre ellos el más importante es el de Gareth B. Matthews, profesor de filosofía en la Universidad de Massachussets, que a lo largo de sus diferentes investigaciones se propuso demostrar cómo los mismos niños abordan de manera natural, con claridad y orden, los principales problemas filosóficos, sea mediante los diálogos con los mayores, o entre ellos, o mediante preguntas, o mediante respuestas a las causas de las cosas.[2]

Estábamos pensando en esta idea y vivimos una experiencia que nos reforzó para proponer esta línea de trabajo. Esta experiencia se produjo trabajando el texto de Angélica Sátiro: *¡Quiero no pensar!* Luego de la lectura y diálogo en una sesión, propusimos a los niños que dijeran «todas las preguntas que se hacían», y fui sorprendida

1. Vera Waksman y Walter Kohan, *Filosofía con Niños*, Aportes para el trabajo en Clase, Ediciones Novedades Educativas. Segunda edición, Agosto 2009.

2. Virginia Ferrer en: <http://virginiaferrer.wordpress.com/ EL blog de Virginia Ferrer>.

por un torrente de inquietudes acerca de cuestiones netamente filosóficas, como el origen del mundo, el mal, el bien, la verdad, la mentira, dios, la belleza, las relaciones entre las personas, etc.

> Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho. PAULO FREIRE

Quisimos entonces, crear un momento de puesta en común de aquellas preguntas que nos quedaron «sin decir», y para ello, al final de cada encuentro, instrumentamos una «Lluvia de preguntas» como uno de los 3 momentos que utilizamos al cierre de cada sesión. Comenzamos a instrumentarlo bajo una consigna precisa: «Pensemos sobre lo que estuvimos pensando y formulemos preguntas».

Es este entonces un espacio metacognitivo, al que cada niño se enfrenta en forma individual unos minutos después de finalizado el diálogo.

> Una buena pregunta es una semilla que debe sembrarse para que produzca más semillas, con la esperanza de reverdecer el paisaje de las ideas.
> John Ciardi

Luego vimos que también existía la posibilidad de vincular esta necesidad de preguntarse con las habilidades de pensamiento que trabajamos en la sesión, entonces modificamos nuestra consigna.

Si en la sesión estuvimos trabajando la habilidad de «Formular hipótesis» o «Buscar alternativas» o «Anticipar consecuencias» la consigna será: «Pensemos preguntas que comiencen con: «¿Qué pasaría sí…?».

Si nuestra sesión fue planificada en torno a habilidades de «Establecer semejanzas y diferencias», o la habilidad de «Comparar y Contrastar», plantearemos una lluvia de preguntas que comiencen con: «¿En qué se parecen….?», si la habilidad trabajada ha sido "Buscar y dar Razones" propondremos preguntas que empiecen con "¿Por qué….?"

La experiencia nos ha mostrado que a los niños les fascina esta propuesta y que casi todo el grupo quiere participar y dejar su pregunta planteada, para que la comunidad conozca cuál ha sido el movimiento de su pensamiento y porque desean compartir las inquietudes con las que se han quedado.

¿Para qué una Lluvia de preguntas?: resumiendo, podemos decir que este tipo de actividad planteada como estrategia:

- Nos permite conocer si los niños han estado pensando en aquello que fue tema de diálogo.
- Nos aporta muchas ideas para la planificación de la próxima sesión, sobre todo porque podremos elegir recursos adecuados a las inquietudes que han surgido del propio grupo.
- Nos permite problematizar.
- Desde la oralidad, exige que la pregunta sea correctamente formulada para que sea entendida por el grupo.
- Permite que aquellos niños más tímidos, a los que les cuesta más participar durante el diálogo, se sientan más cómodos para expresar, dada la brevedad del momento. Es un momento de trabajo muy rápido en el que simplemente escuchamos las preguntas, no intentamos dar respuesta a ninguna de ellas.

¿Por qué una Lluvia de preguntas?

Podremos observar que los niños no solo hacen muy buenas preguntas, sino que también comentarán sobre lo que dicen los demás niños: «Nunca se me hubiera ocurrido», «Es lo mismo que preguntó otro compañero», «Es realmente una pregunta muy original»; etc.

Tenemos entonces que durante la «Lluvia de preguntas» se ponen en juego una serie de habilidades de pensamiento: Escuchar con atención, Comparar y contrastar, Inferir, Imaginar, Interpretar, Resumir; y también actitudes y valores como lo son: Empatizar con el compañero, Respetarlo, Contextualizar, Buscar coherencia entre pensamiento, sentimiento, discurso y acción, Reciprocidad.

Ejemplos de algunas preguntas que realizan los niños

¿Qué pasaría…

…si mis padres hubieran olvidado ponerme un nombre?

…si pudiéramos parar de pensar?

…si el amor y la amistad no existieran?

…si no nos hubiéramos preguntado qué pasaría?

…si nosotros fuéramos grandes y los grandes fueran niños?

…si la escuela no existiera?
…si los niños fueran maestros y los maestros fueran niños?
…si hubiera nacido en otro país?
…si no tuviera un mapa en mi corazón?
…si siempre me sintiera perdido?

¿Por qué…
…me cuesta entender a mis padres?
…no podemos ver la música?
…mentimos?
…tenemos miedo?
…hay guerras?
…siempre me hago preguntas?
…está mal ser violento con alguien que me trata mal?
…me gusta el chocolate?
…cambié de opinión?
…hay gente rica y gente pobre?
…hay tantas opiniones sobre lo mismo?
…Laura siempre pregunta ¿por qué?

Poner un título

Inmediatamente después de la lluvia de preguntas, hemos incorporado otro momento a nuestras sesiones que es el momento de «Titular», resumir nuestra sesión en una pequeña frase que opere como título de la misma.

La consigna es simple y concreta: «Pensemos sobre qué estuvimos pensando para poder ponerle un título a nuestra sesión».

¿Para qué un título? Poner un título, implica un espacio de metacognición breve en el que necesariamente los niños tendrán que pensar sobre lo que se ha dialogado, sobre lo pensado, reflexionar sobre los movimientos que su pensamiento hizo durante la interacción grupal para luego resumir la idea y poder expresarla en un juicio corto y preciso.

Parecen cosas sencillas de hacer, pero implican un momento de reflexión silenciosa para pensar qué dirán, recordar lo hecho y elegir cuidadosamente las palabras a utilizar, para ser entendible, y a la vez conciso. Un título es una ventana abierta que nos muestra algo, y como docentes nos permite evaluar cómo fue el movimiento del pensamiento, si se siguió el tema que la clase dialogó, y en algunos casos nos permitirá evaluar también nuestro trabajo durante la sesión.

Que los niños sean quienes titulan el encuentro, los cambia de lugar ya que permite que hagan algo que habitualmente hacemos los adultos. Los niños durante sus aprendizajes conocen el título de lo que harán antes de empezar a trabajar, cuando leen conocen el título del libro y del capítulo que leerán antes de comenzar a leer. El título los conduce, los orienta acerca del contenido que «vendrá». Nosotros utilizamos el título en sentido inverso. Este título no está puesto a priori, no está planteado al principio de la sesión, no fue elegido por un adulto, y tampoco anticipa sobre qué habrá que pensar; por el contrario es un título elegido por los niños, que resume el pensamiento de los niños y que no solo no nos anticipa nada, sino que puesto al final de la sesión es un momento metacognitivo y creativo que busca expresarse a través del lenguaje y permite compartir con el grupo qué pensamos.

¿Cómo instrumentar este momento?

Este momento de la sesión tiene dos movimientos principales: el primer movimiento encontrará a los participantes en silencio, pensando. El segundo movimiento es tan solo unos instantes después y será de apertura, de oralidad, de expresión oral y comunicación.

Por tanto, la consigna del moderador para lograr este momento debe llamar a la reflexión silenciosa por unos instantes, bajar la potencia de voces e inquietudes que suele generar la lluvia de preguntas realizada antes y convocar al encuentro con el propio pensamiento. Es un momento en el que el rol del conductor del diálogo es guiar con calma para dar paso a la reflexión individual.

¿Por qué un título?

Un título pone en juego principalmente dos habilidades de pensamiento: Resumir y Formular conceptos precisos.

Ejemplos de títulos que han puesto los niños

- Pensamos sobre el miedo
- Jugando a pensar con raíces
- www.lossentimientos.com
- Había una vez una niña que le gustaba pensar
- Tengo un elefante en la cabeza
- Mapas del corazón
- ¿Necesito un mapa en mi corazón?
- Hicimos poemas con nuestros mapas del corazón

- Pensamos, jugamos, dialogamos
- Tercer año habla sobre el miedo
- «Sentisensaciones»
- Clase de pensar
- Mi familia es un dibujo
- No podría dejar de pensar
- Sintiendo mis ideas
- Andar derechos y tener derechos
- Correcto e incorrecto, sí y no
- Pensamos mucho sobre lo que sentimos
- ¿Hacia dónde vamos?
- Esto pasó por no invitar al Hada Rana
- Dialogamos observando un cuadro

A continuación del título nosotros siempre proponemos en nuestras sesiones la realización de una evaluación figuroanalógica de algún aspecto concreto de la sesión (diálogo, ritmo, participación, etc.) o de toda la sesión.

Considero que incorporar a nuestro trabajo de aula una Lluvia de preguntas, Poner un título al encuentro, Realizar una evaluación figuroanalógica, al final de cada sesión, dedicándole a estos 3 momentos finales, entre 5 y 10 minutos al final de cada encuentro, posibilita el trabajo con un mapa más completo de habilidades, que trabajado en forma permanente y sumado a las habilidades y problemáticas tratadas durante el diálogo nos potencian en nuestro propósito de lograr que los niños piensen autónomamente, de manera crítica, creativa y cuidadosa posibilitando el asombro y la educación filosófica.

> «Así, la prohibición de asombrarse y preguntarse se transmite de generación en generación. En poco tiempo, los niños que ahora están en la escuela llegarán a ser padres. Si de algún modo podemos preservar su natural sentido del asombro, su apertura a la búsqueda de significados, su anhelo de comprensión del porqué de las cosas, puede haber una esperanza de que esa generación no sirva a sus propios hijos como modelo de aceptación acrítica.[3]

> La educación filosófica tiene más éxito cuando alienta y permite a las personas involucrarse en el cuestionamiento crítico y en la reflexión inventiva. Dada esta conducta filosófica como nuestro objetivo educativo, nuestro problema inmediato es el siguiente: ¿Qué metodología de la enseñanza asegurará la producción de ideas más significativas y el cuestionamiento más sostenido y pertinente por parte de los estudiantes?[4]

3. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick Oscanyan, *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, 1992, pág. 89.

4. Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick Oscanyan, *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, 1992, pág. 193.

IV

MUNDOS COMPARTIDOS EN MÉXICOS

15. FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y EL PROYECTO NORIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Homero López Moreno
Maestro en pedagogía, diplomado en filosofía para niños, docente de la Universidad Pedagógica de Durango, México

Es indudable que la preocupación más grande del Dr. Maththew Lipman a finales de la década de los sesenta, época cuando escribe el primer libro del currículo de *Philosophy for Children Harry Stottlemeier's Discovery*, dirigido a niños de once a doce años, fue formar profesores que aplicaran en el aula el diálogo filosófico a través de la comunidad de cuestionamiento.

Pero, ¿cómo lograr que profesores de educación elemental, sin ser filósofos, desarrollaran la capacidad de dirigir comunidades de indagación sin tener la formación de filósofos? Este reto fue asumido, poco años después, por el Dr. Lipman y su inseparable colaboradora Ann Margareth Sharp. Al ser entrevistada por Diego Pineda en el centro de filosofía para niños de Colombia,[1] mencionó al respecto:

> Cuando descubrí el manuscrito de «El descubrimiento de Harry», lo llevé a mi casa y lo leí de corrido después de la comida. Quedé tan fascinada con el texto que cuando lo terminé llamé inmediatamente al Dr. Lipman. Hablamos cerca de dos horas y decidimos encontrarnos al día siguiente para seguir avanzando en nuestra discusión. No fue mucho después que decidimos iniciar el Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), 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.

Desde ese momento, hasta la actualidad, cientos de profesores empezamos a conocer poco a poco el currículo completo, las bases teóricas y la metodología del programa de filosofía para niños. Sin embargo, formar profesores no ha sido tarea sencilla, ya que, como dijo Ann en la misma entrevista,

> sé que hay profesores que se asustan ante el componente lógico de Filosofía para Niños (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.

Al crearse el IAPC, muchas personas interesadas en el programa acudieron a prepararse a la Universidad de Montclair para difundir y aplicar las enseñanzas del Dr. Lipman. Algunos mexicanos interesados en el tema acudieron a las aulas del Instituto; es así como el Dr. Eugenio Echeverría, la

1. Publicado en la *Revista Internacional Magisterio*, N° 21, Junio-Julio 2006.

Doctora María Teresa de la Garza Camino, la Doctora Mónica Velazco Aceves-Vidrio, la Doctora María Elena Madrid Montes, la Doctora Ana Graciela Bedolla Gilés entre otros, no menos importantes, fueron los pioneros y difusores de la cultura filosófica del Doctor Matthew Lipman en México.

La responsabilidad de formar docentes en México recayó en estas personas, quienes en el año de 1993 crean la Federación Mexicana de Filosofía para niños, dirigida en la actualidad por el Doctor Eugenio Echeverría Robles quien afirma que:

> La formación de docentes ha sido un tema difícil para la federación, sin embargo, han sabido aceptar el reto y de manera tenaz resolver de alguna manera el compromiso de difusión y formación.

Menciona el Doctor Eugenio que:

> …Para comenzar a trabajar con el programa, el maestro debe tomar un curso introductorio de cuarenta horas. En México, la Federación Mexicana de Filosofía para Niños es el único organismo autorizado para avalar los centros de Filosofía para Niños en el país, y a través de estos y sus formadores de docentes, se realiza la capacitación de quienes van a trabajar con las novelas y los manuales de la propuesta de Filosofía para Niños.[2]

Con la experiencia de formación en ese tipo de cursos introductorios, es precisamente donde comienza mi narración y la vida paralela de muchos docentes que hemos sido moldeados como facilitadores y formadores en el programa de FpN. Este hecho, con el propósito de dimensionar el camino de la formación de docentes con la experiencia vivida. Narrar desde el primer encuentro con el programa tradicional de filosofía para niños, hasta la participación en un diplomado donde se incluye por primera vez el proyecto «Noria» de las discípulas del Dr. Lipman, la Maestra Irene de Puig (España) y la Doctora Angélica Sátiro (Brasil). No pretendo con esto confrontar o diferenciar las bondades de uno u otro, porque *per se* «Noria» fundamenta su propuesta en la esencia filosófica del Doctor Lipman.

Para iniciar esta narración, y recordando mi época de estudiante del segundo semestre de la maestría en pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), fue cuando tuve la fortuna de conocer, en el año de 1995, a la facultad de dirigir mi trabajo de tesis de grado (La filosofía el profesor y su relación con la enseñanza de las ciencias), a la Dra. María Elena Madrid Motes, coordinadora del curso «Enfoques cognitivos». Fue ella quien cambió mi percepción de la docencia al invitarnos a un curso introductorio en el Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN), en la ciudad de San Cristóbal de las Casas Chiapas. La aventura intelectual inicia al arribar al Museo casa *Na Bolom*, que quiere decir en Tzotzil «la casa de jaguar», lugar mágico que nos transporta a las haciendas del siglo antepasado habitado en su tiempo por el arqueólogo danés Frans Blom y su esposa, la fotógrafa suiza Gretrude Blom, guías y defensores de los derechos de la etnia lacandona.

Fue en enero de 1996, en ese preciso lugar, donde esperábamos (una veintena de alumnos entre mexicanos y de otros países) con ansia el arribo del Dr. Matthew Lipman, quien velaría los trabajos en ese taller-conferencia internacional. Después de haber experimentado este personaje un atropellado viaje aéreo, por motivos climáticos, aparece ante las puertas de Na Bolom la interesante figura del Dr. Lipman, hombre sencillo y de trato amable. Los facilitadores que acompañarían al Doctor Lipman en ese taller-conferencia (con duración de ocho días) fueron sus discípulos en el Instituto para la Promoción de Filosofía para Niños (IAPC) en Montclair. Participaron en esa ocasión Ann Margaret Sharp, Philip Guin (USA), Laurence Splitter (Australia), Gilbert Talbot (Canadá) Susan Shipman (Minnesota), María Elena Madrid Montes, Eugenio Echeverría Robles y María Teresa de la Garza Camino.

El clima era gélido, sin embargo, dentro de las modestas pero confortables habitaciones de Na Bolom, el frío se mitigaba por el calor de la chimenea con olor a leña donde pernoctamos la primera noche. El sonido de la campana del patio principal nos levantó, era el llamado tradicional al desayuno. La gran mesa, con espacio para cuarenta personas fue el lugar donde convivimos a diario todos los participantes con la ocasional compañía de algún lacandón.

La biblioteca de esa casona fue testigo de las enseñanzas de Lipman; aún recuerdo la gran

2. Página oficial de la Federación Mexicana de Filosofía para niños <http://www.fpnmexico.org/>.

chimenea encendida, las pinturas antiguas de santos y ángeles sobre la chimenea y una buena cantidad de libros inéditos dentro de las vitrinas. Sentado en una gran silla de madera, Lipman, y Eugenio a su lado, fungiendo este como traductor, da inicio de manera formal el taller. Ann Margaret Sharp, describe detalladamente el currículo que plantea el programa haciendo énfasis en la diferencia del currículo tradicional. Continúa platicando acerca de la historia del programa.

Al terminar Ann ese tema, y sin ningún receso, inicia Philip una comunidad de investigación, abordando el capítulo uno del libro de «Pixie» (entre la lógica de Harry y hospital de muñecas). Tras un pequeño receso continúa Ann con el episodio número uno de «Lisa», donde se indagan herramientas del cuestionamiento ético. Podemos imaginar de esa misma manera la dinámica del taller desde las primeras horas de la mañana hasta el anochecer, sin darnos cuenta del paso del tiempo.

En la misma mística que Ann, participó Laurence Splitter al conducir otra comunidad de cuestionamiento. Poco a poco y a través de esa dinámica fue como nos pudimos dar cuenta de la manera de conducir una sesión de diálogo manteniendo la precaución de: leer y utilizar los manuales, aprender a tomar turnos, a escuchar, a tener empatía, a saber realizar preguntas que desarrollen el pensamiento crítico y de cuidado entre los participantes, al cuestionamiento ético, al desarrollo de la personalidad y a evaluar una sesión, entre otras habilidades.

Así transcurrió el tiempo, todos esperábamos con ansia la participación del Dr. Lipman quien, al llegar su turno, inició con lenguaje sencillo y con charla amena. Comenzó mencionando algunas generalidades del programa y de la educación en un sentido amplio. De pronto cuestionó: «¿Cuál es la relación entre inteligencia y pensamiento?», aclarando que la psicología habla de lo que es y la filosofía de lo que debiera ser. Profundizó sobre los criterios del pensamiento de orden superior, sobre qué es pensar mejor y qué es pensar ordenadamente. Abundó sobre el pensamiento crítico (usar razones), el pensamiento creativo y el pensamiento de cuidado. Aún recuerdo sus notas no publicadas en una hoja de papel donde expone después en un acetato una tabla del pensamiento de orden superior.

Unos cuantos días después, ya interiorizados en las herramientas metodológicas empeladas en la comunidad de indagación, fue distribuido el trabajo donde participaríamos cada uno de nosotros como facilitadores en una sesión. Los nervios se hicieron presentes; pues, era la primera vez que lo haríamos, sobre todo ante la presencia del Doctor Lipman como un miembro más de la comunidad.

Poco a poco fuimos captando y reconociendo cada uno de los errores[3] cometido durante nuestra participación. Recuerdo algunas sugerencias de Lipman (…El facilitador puede preguntar ¿qué entiendes por…? Explicaba: eso permite la apertura a un sinnúmero de respuestas. Afirmaba: Otra de ellas ¡dejen que los niños escriban su idea y su nombre en el pizarrón, ese hecho los hace sentir importantes!).

Unos días después, Eugenio Echeverría participó con el tema «Formación de docentes», hizo evidente la necesidad imperante de difundir el programa de FpN. Recuerdo que mencionó

> …el nivel intelectual, el gusto de cada participante de la comunidad y el clima de trabajo, entre otros factores, también influyen en la formación individual.

No obstante, señaló también

> …la formación solo se logra a través de la tenacidad de la aplicación del programa, debido a que si se abandona es mas difícil retomarlo.

Habló en esa ocasión sobre la necesidad de que aquellas personas interesadas en hacer uso de las novelas y manuales del programa, aparte de tener la experiencia vivida por lo menos de una año de aplicación, deben estudiar un diplomado (avalado por la Federación) de formación intensiva donde profundicen sobre filosofía, metafísica presocrática, epistemología, lógica, estética, ética, moral, filosofía de la ciencia, etcétera.

Los días pasaron rápidamente y nuestro entusiasmo crecía cada vez más. En ese mismo taller y a sugerencia de María Elena Madrid, no perdí la oportunidad de recibir asesoría de Ann sobre mi trabajo de tesis. Ella me sugirió emplear la novela *Kio y Gus* como apoyo a la reflexión sobre la enseñanza de las ciencias ya que no existían muchos trabajos sobre esa línea de investigación.

3. Manual para acompañar a Harry Stottlemeyer (sugerencias pedagógicas para acompañar el manual: cosas que no se deben hacer).

Mientras aplicaba el programa con alumnos de preescolar y primaria de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 101 Durango como parte de mi tesis, previo taller introductorio impartido a estos alumnos por María Elena Madrid en Durango y después de continuar mi formación asistiendo a talleres-conferencia a Na Bolom, conocí otros enfoques como el de lógica de Christine Slade, que me permitieron complementar y terminar con éxito la tesis.

De ahí en adelante comenzó otra parte interesante de mi vida y la relación con el programa de filosofía para niños; cuatro tesis de licenciatura y tres en proceso (después de la capacitación de más de un año a estos últimos profesores) fueron el producto de este arduo trabajo de formación de docentes. Nada puede decir tanto ni tan bien de la gran satisfacción de los logros obtenidos.

Sin embargo, aquí no termina mi proceso de formación, sino mas bien comienza. Recuerdo aún las palabras de Mónica Velazco (coordinadora del centro de filosofía para niños de Guadalajara Jalisco) hace pocos meses, cuando le comenté que pronto iniciaríamos un centro de formación de docentes en Durango avalado por la Federación, comentó «…¡bienvenido al gremio!», refiriéndose al enorme trabajo que estaba por venir.

Con estas experiencias vividas tuve la oportunidad de asistir al último Congreso Internacional de Filosofía Para niños celebrado en diciembre del 2011 en la ciudad de Oaxaca. En esa ocasión llevaba la encomienda del director general de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), Licenciado Miguel Gerardo Rubalcava Álvarez, de convencer al Consejo Académico de la Federación Mexicana de Filosofía para niños a implementar un diplomado en la ciudad de Durango. Difícil empresa, sin embargo, al platicar con el Dr. Pablo Flores del Rosario sobre este tema, se mostró interesado en el proyecto. Fue en un lugar tranquilo con música de los setenta de fondo donde platicamos acerca del proyecto. Fue sugerencia de Pablo la inclusión de un cuarto módulo, es decir, uno más de los establecidos por la Federación,[4] este hecho con el propósito de reforzar las áreas de la ética y la lógica.

Al comentar con Pablo la posibilidad de incluir un quinto módulo sobre el proyecto «Noria» (introduce a los niños a la reflexión dialogada en la escuela a través de juegos)[5] le pareció una excelente idea. Ahora, la tarea era convencer a la Dra. Angélica Sátiro, creadora y directora del proyecto «Noria» y con formación en el *Institut for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC) en Montclair State University (EE.UU.) y a la Maestra Irene de Puig, (directora del grupo de Innovación e investigación para la enseñanza de la filosofía GrupIREF),[6] acerca de su participación; mayúscula fue mi sorpresa cuando mencionaron que el diplomado coincidía con una visita de trabajo a la ciudad de Guadalajara Jalisco y, que con gusto aceptaban la invitación. Sin embargo, en la última fecha de su arribo, su asistencia fue cancelada por motivos ajenos a su voluntad y delegada la función a su colaboradora y reproductora del proyecto «Noria» en México, la Maestra Yolanda García Pavón.

El primer contacto que tuve con el programa «Noria» fue allá por el mes junio del 2010, cuando la Secretaria de Educación del estado me envió la invitación para participar como moderador en la conferencia que impartieron la Dra. Angélica Sátiro y la Maestra Irene de Puig. Allí me di a la tarea de conocer más a fondo el proyecto.

Por último, el diplomado con duración de 200 horas fue aprobado por la directiva de la UPD y puesto en marcha el 10 de febrero del 2012. El programa quedó estructurado de la manera siguiente: el primer módulo (Introducción al programa de FpN) lo inició la Maestra Yolanda García Pavón y el Doctor Eugenio Echeverría Robles. El siguiente (Profundización en el programa de FpN) fue dirigido por la Maestra Ana Graciela Bedolla Gilés y la Doctora Mónica Velasco Aceves-Vidrio. El tercer módulo (Metacognición, razonamiento y evaluación en Filosofía para Niños) fue coordinado de nuevo por la Doctora Mónica Velasco Aceves-Vidrio y Pablo Flores del Rosario. El penúltimo módulo (La función de la lógica, la ética y la política en filosofía para Niños) se dividió en dos, uno lo coordinó la Doctora María Teresa de

la Garza Camino (Ética y política) y el otro el Doctor Pablo Flores (Lógica).

Para concluir, en el quinto módulo, participó la Mtra. Yolanda García Pabón con el proyecto «Noria». El esquema de trabajo fue a través de focos temáticos específicos; como es el caso de: «Reglas, normas y convivencia» y «Derechos de las niñas y los niños». Otros más amplios como «Valores para aprender a convivir y a autoconocerse», «Lenguaje, Mundo e Identidad», «Percepción» o «Valores para una convivencia intercultural». Así como un Eje vertical que pretende aprender a pensar creativamente y a actuar éticamente: habilidades de pensamiento y actitudes éticas. Los recursos utilizados fueron: la narrativa (cuentos, leyendas y mitos), los juegos y arte (pintura y música), que promueven los valores, derechos, reglas, normas, percepción, lenguaje, mundo e identidad.[7]

Para terminar de narrar esta experiencia, quiero compartir con ustedes la satisfacción y motivación de todos los alumnos participantes. La felicidad embargó tanto a propios como a extraños. Al clausurar el evento, en el mes de mayo, el Doctor Eugenio Echeverría pudo constatar los logros obtenidos. En esa ocasión, y a la usanza tradicional, fue presentada una obra de teatro por parte de los alumnos participantes en el diplomado. Una divertida parodia donde se escenificó uno de los episodio de la novela «Lisa». La alegría continuó, sin embargo, el compromiso de llevar hasta los niños este programa quedó como tarea de quienes se sienten realmente comprometidos.

5. Proyecto «Noria» trata de adaptar el programa de FpN a las necesidades educativas europeas y al contexto español, pero siguiendo en líneas básicas, estructura y «espíritu» a través de un texto novelado y un manual.

6. Grupo IREF establece que las funciones esenciales de la formación en FpN deben continar siguiendo el modelo básico de *inmersión* instaurado por Lipman.

7. Para profundizar acerca de este proyecto se puede consultar la siguiente URL: Proyecto Noria Infantil y Primaria. Boletín Nº 0 (disponible en línea) <http://www.octaedro.com/noria/dossier.html>.

Como anfitriones de los personajes participantes en este diplomado, quiero hacer patente que para todos los integrantes del equipo de trabajo fue una satisfacción tenerlos como huéspedes en nuestra Universidad y en nuestros hogares. De manera personal, fue un gusto compartir los conocimientos, las experiencias, así como los alimentos y, por que no, hasta las noches bohemias después de finalizar el arduo trabajo. A todos ustedes ¡Gracias por su colaboración!; con estas acciones Lipman, donde se encuentre, debe estar satisfecho por su labor desarrollada en todos esos años de trabajo.

Es así como, a través de esta experiencia, concluyo con una reflexión que comparto con Sharp y Reca (1992).[8]

> …El docente de filosofía para niños debe poder guiar una discusión, debe hacer la pregunta adecuada, debe detectar los errores o aciertos lógicos. Debe, además, manifestar determinados comportamientos y actitudes; de manera general, el respeto por la investigación y por los niños, porque se supone que las actitudes del maestro servirán de modelo para las actitudes de los niños; solo si el maestro toma en serio lo dicho por los niños, serán capaces de tomar en serio lo dicho por sus compañeros.

8. Citados por Waksman, Vera y Walter O. Kohan (compiladores), *Filosofía para niños discusiones y propuestas*. Ediciones novedades educativas. Buenos Aires, México (2000) p. 195.

V

MUNDOS COMPARTIDOS EN ESPAÑA

17. PROYECTO NORIA INFANTIL: ¡QUIERO UN NOMBRE!

Rosa López Alemany. Ed. Infantil
C.P. Sant Pasqual (Valencia)
<rosalopezal@hotmail.com>

Siempre me preocupó saber por qué tenía un nombre. De pequeña interrogaba constantemente a mi madre para averiguar qué significaba, por qué si era «mi» nombre dos personas más en mi familia lo tenían también. ¿Sería que parte de esas personas estaba en mí? ¿Qué pasaría si no me gustaba mi nombre?¿Por qué no me dejaron que me lo pusiera yo? O… si quería tener un nombre secreto, ¿cuál sería? Los niños en el patio me decían palabras feas como si fuera mi nombre . Me llamaban «gordi» y más cosas que por respeto al orgullo herido de la niña que fui no diré. Estaban tomando a la ligera y gastando como no debían algo para mí casi «sagrado» y eso me parecía gravísimo y muy serio.

De cualquier forma, puedo afirmar como «verdad de la verdadera» que el nombre es uno de los temas que más interés suscita en los niños y seguro que cuando hablas sobre él te lleva por caminos que no tenías pensado ni podías prever. Por eso decidí que el cuento de *Quiero un nombre* sería el primero en contar en clase con mis niños de 3 años. Cuando cuentas un cuento a niños de tres años pasa algo mágico. El tiempo se para y todo queda suspendido. Todas las miradas se unifican observando atentamente con ojos abiertos los dibujos, escuchando cada palabra y entonación. Allí estaba yo contando la historia de ese niño que explora el mundo viendo que todo lo que le rodea tiene nombre. Entre asombro y extraña curiosidad observa cada objeto y la palabra que se ha considerado mejor para designar su significado. Se va dando cuenta que hay palabras que se usan como nombres pero no lo son (insultos de burla de otros niños o palabras cariñosas de la gente que te quiere). Disfruté muchísimo contando el cuento, sobre todo con el final, en el que el niño exclama gritando con ansia que quiere un nombre. Acaba de una forma abierta y extraordinaria. ¿Qué podíamos hacer nosotros por ese niño desamparado al borde de la desesperación? He de decir que mientras contaba el cuento las caras de angustia de los niños, con las manos en el pecho, sintiendo la pena compartida con el personaje, eran frecuentes. Otros

me miraban aterrados esperando el desenlace final, a Izan se le quedó la boca abierta, como hipnotizado, pues no quería perderse detalle. Contar un cuento siempre es maravilloso y, aunque antes de empezar he leído la parte de detrás con posibles preguntas y actividades, siempre es preferible dejar fluir y averiguar por dónde nos llevan las preguntas que en ese momento utilizamos para provocar. Todos participaron diciendo que les había gustado y por qué. Izan, muy serio, me dijo que si ese niño no tenía nombre era porque es feo con la piel marrón. Me dejó de piedra, pero otro niño enseguida le contestó que no, que Siria y Coraima son morenas y son guapas y tienen nombre también. Eso nos permitió tratar el tema de los «feos», pues descubrimos que era lo que habitualmente hacían en el patio para fastidiar a los compañeros. Vimos qué debíamos hacer cuando nos decían eso y cómo se sentían los demás cuando lo recibían de nosotros.

Entre todos pensamos y dijimos nombres. Ariadna me dijo que los peces de su casa tenían nombre. Entonces todos, entusiasmados, dijeron que los animalitos también tenían nombre y cada uno nos dijo el nombre de su mascota y por qué se lo había puesto. Al principio las contestaciones son «porque sí», «porque me gusta», pero poco a poco, y con nuestra ayuda y ejemplos, pueden dar razones más buenas («porque es el nombre de mi serie preferida», «Luna, porque es gris, oscura y suave», etc.).

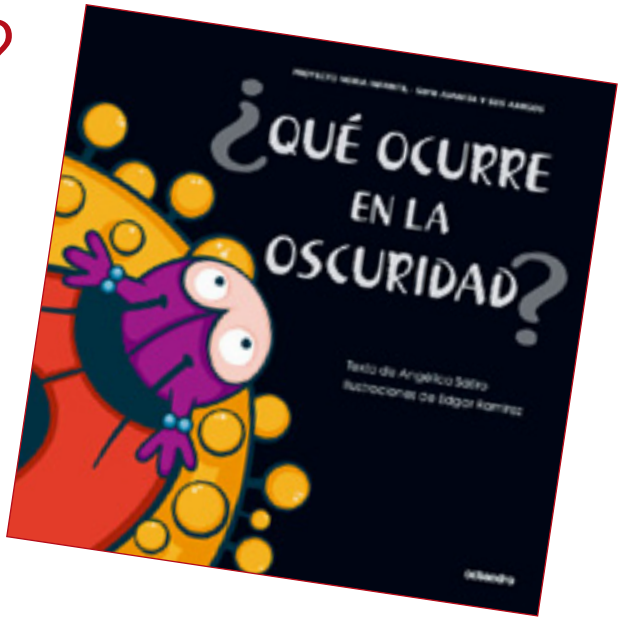
Lucía corrió entusiasmada a nuestro rincón de las matrículas personales y me dijo que eran los nombres de los coches. Decidimos hacer una visita al jardín del cole, donde están todos los coches de los maestros, y ver los números y letras de las matrículas que eran sus nombres (colores, tamaño, letras, números) y hacían hipótesis sobre qué podría significar, logotipos y dibujos,etc.

Cuando las vimos todas y charlamos un rato libremente por el patio, volvimos a clase y jugamos a juegos como: «Si mi nombre fuera un color ¿cual sería?». «¿Y si fuera un animal como el de los indios?» («Izan-ratoncito», «Rosa-oso panda»), «¿y una canción?», «¿y un baile?». Es importante recordar que levantamos la mano para hablar y respetarlo. También funciona dar el «premio-oreja» cuando decimos: «¿Podrías decirme qué color-nombre ha dicho X que sería?». El que lo acierta es porque ha escuchado y es un buen compañero, así que Rosa le pinta la oreja super-original. Todos intentan esperar y recordar, pues no es muy común que las mamás te vean con esa «decoración orejil». Siempre habrá un refuerzo positivo y un gran orgullo en decir que eres un super-compañero con tu super-oreja.

Así podía continuar contando cada palabra, expresión llena de frescura y entusiasmo propia de esta edad tan especial en la que lo cotidiano cobra un valor único y un sentido extraordinario cada cosa que propones y compartes. El cuento del nombre siempre está presente porque siempre hay preguntas sobre el tema que provocan reacciones y nos lanzan a la acción y al diálogo. Hay cosas que no cambian nunca, y la necesidad de saberse reconocido, sintiendo tu identidad y tu «yo» como algo único e irrepetible en este mundo, es una de ellas. A eso, los niños lo llaman «Tener un nombre».

18. PROYECTO NORIA INFANTIL: LUCI LA LUCIÉRNAGA. ¿QUÉ OCURRE EN LA OSCURIDAD?

Rosa López Alemany. Ed. Infantil
C.P. Sant Pasqual (Valencia)
<rosalopezal@hotmail.com>



Por la mañana, cuando todos nos saludamos con efusivos abrazos y entramos a clase, lo primero que me recuerdan mis niños es que encienda la luz del lavabo por si quieren hacer un «pis» que no esté oscuro. Cuando ven un cuarto cerrado al que solo puedo entrar yo (porque es de material o un lavabo de profesores) me preguntan si allí viven los «moustros» o los fantasmas, si hay ratas peludas o algún ser terrorífico y malvado. A mí me toca enseñarlo y que realicen sus investigaciones; para desengaño de algunos (que pensaban encontrar la aventura de su vida) y tranquilidad de otros (que ya se atreven a pasar por allí sin *susto* a posibles amenazas). Esa sensación en la que se te acelera el corazón y la angustia se apodera de los sentidos y la razón, disparando la imaginación, haciéndote ver cosas que no existen como reales, creo que todos la hemos experimentado alguna vez. Es el miedo. Los niños la llaman susto, «canguelo» y puede darse en diferentes situaciones y ante diferentes estímulos. Aún recuerdo cuando mi hermana me hacía pasar la «revisión» nocturna mirando debajo de las camas, dentro de los armarios y haciéndome salir para asegurarse de que los ruidos que oía no se debían a ningún fantasma o ser terrible. Ella tenía la consideración de esperarme enrollada en las mantas, pues solo se le veía la cara, esperando el parte nocturno de «posibles fenómenos paranormales», que siempre daba negativo. Solo entonces podía dormir. Nunca me planteé qué le diría si los encontraba, solo pensaba que eso que sentía ella era, en el mundo que nos había tocado vivir, poco probable. Eso me hace entender que el carácter del niño también afecta a como se vive la emoción. Lo que a uno le puede parecer la oportunidad de su vida de establecer un diálogo increíble con un ser fantástico (versión E.T., película que por cierto me encantaba) a otro puede producirle un paro cardíaco con solo imaginarlo. Es importante conocer las reacciones de los niños a las diferentes emociones y ayudarlos, dándoles recursos para afrontar esos momentos. Ellos sienten que «realmente» eso puede pasar. Creen, con su fantasía infantil, que esos personajes pueden tomar forma y entrar en sus vidas y, visto desde esa perspectiva, creo que es un tema para tratar de la mejor manera: con una narración.

A todos les encantó el cuento de Luci. Mientras lo contaba todos me miraban, pues cada uno de ellos se ponía en el lugar de la mariquita Juanita. Ella veía ojos extraños en la oscuridad,

pero todos ellos tenían algo que contar sobre qué podía ser aquello. Daniel nos cuenta que un día le despertó su hermano porque soñaba con un policía malo que le quería separar de sus padres y todo estaba oscuro, Miguel piensa que esos ojos son de fantasmas, Izan dice que él sueña con piratas y aunque está oscuro se lo pasa bien. Pero ¡qué alegría cuando descubren que es nuestra amiga Luci y que mariquita solo tenía un poco de miedo!, era su imaginación.

Nosotros ya conocemos a Luci, que ayuda a los niños, por eso nos cae tan bien. Hemos descubierto que en los ojos tenemos su luz. Nuestro ojo es como un mandala muy especial y cada uno lo tiene de un color y con unas características. Cuando en nuestro juego de clase nos toca la casilla de Luci, nos miramos a los ojos. Dentro tenemos una linternita de color negro, una bolita que es mágica porque se hace grande cuando todo se vuelve oscuro y así «vemos en la oscuridad». Por eso no debemos tener miedo. Cada uno lleva la luz en los ojos y siempre nos acompaña.

Como vamos descubriendo, cuando sentimos miedo a «lo oscuro» y vemos fantasmas y ojos extraños en el cielo siempre podemos hacer algo. Luci, la luciérnaga, se lleva volando a mariquita de paseo para enseñarle el cielo estrellado. Si no estuviera oscuro las estrellas no brillarían y está tan bonito que a mariquita Juanita se le quita todo el miedo y se pone contenta. Cuando preguntamos qué podemos hacer cuando tenemos miedo, Álvaro nos dice que él se pone a jugar con sus juguetes y así se le pasa. Otros nos dicen que prefieren que la mamá tenga la luz pequeña encendida hasta que se duermen. Todos quieren pintar el cielo lleno de estrellas y cada uno lo hará a su manera, libremente, sobre el papel. Otra actividad que hemos hecho y

les gusta mucho es pintar con cera blanca sobre una cartulina negra, así, cuando estamos con los ojos cerrados en la cama y todo está oscuro «negro», puedo imaginarme que hago un dibujo con las ceras de clase y se me pasa el miedo.

Todos nos sentimos un poco como la mariquita Juanita y tenemos mucha suerte de saber que aunque tengamos miedo podemos superarlo para volver a estar tranquilos otra vez. Y todo eso gracias a Luci. Es una suerte poder contar con estos amigos mágicos que nos acompañan en nuestro camino por el misterioso mundo de los sentimientos y las emociones. Continuaremos contando y descubriendo sus aventuras, que siempre nos divierten tanto y nos dan, en el día a día, un poco de LUZ.

19. HABLAMOS DE LA MARIQUITA JUANITA

Manuel Ángel Puentes Zamora
Escuela Infantil Municipal Duende – Granada - Curso 2012-2013

DESPUÉS DE DOS CURSOS (P1 Y P2) EN LOS QUE HEMOS IDO LEYENDO LOS LIBROS DE LA MARIQUITA Juanita y sus amigos, iniciamos otro curso (P3) con la llegada de una niña nueva. En una asamblea saco los cinco libros y les pido que le expliquen a Leyre qué son esos libros:

GABRIELA: Son los libros de la Mariquita Juanita.

SAMUEL: La Mariquita Juanita es una mariquita que se llama Juanita.

MARTINA G.: Y tiene una amiga que se llama Luci, la luciérnaga,

DAVID: y tiene otra amiga que es una mariposa,

LEONARDO: y también tiene dos amigos que son dos peces rojos.

SAMUEL: Y hay cinco libros de ella.

JUAN MIGUEL: Y hay ojos que le dan miedo.

DIEGO: Tiene un ojo de un pez volador.

LEONARDO: También le daba miedo la obscuridad.

SAMUEL: Cada día leemos un poquito de ella.

LEONARDO: Cuando le daba miedo la obscuridad cerraba los ojos y los abría.

JORGE PEDRO: Su amiga Luci la llevaba por arriba y le enseñaba que a la oscuridad no le tenía que tener miedo.

MARINO: Tenía una amiga que era una cochinilla.

PEDRO: Cuando los leemos preguntamos.

TOMÁS: En ese libro primero, tenía un amigo que era un caracol.

LUCAS: La Mariquita Juanita está en la portada justo en una piedra.

MAEL: Con mi papá vi peces volar, cuando estaba en un barco de vela.

MARTA: Como no lo hemos leído hace tiempo, no sé qué pasa.

IRIA: En otra portada sale su cara.

JAZMÍN: Se metió en una mochila para que no le mojaran.

LUIS: Yo no me acuerdo de nada de la Mariquita, nada más de partes. A mí me gusta más ver el cuento primero y luego decirlo –coge uno de los libros y se pone a verlo–.

MARTINA M.: Hace mucho tiempo que no lo leemos y lo he olvidado.

JUAN MIGUEL: La Mariquita está justo en una flor.

LEONARDO: En el libro primero la Mariquita Juanita tenía dos amigos peces que tenían un punto negro.

DAVID: Igual que ella.

LUIS: *(soltando el libro que había cogido)* Primero los ojos creía que eran monstruos gigantes, pero eran luciérnagas.

SAMUEL: En un libro que están piedras descubrimos lo que estaba mirando.

MARTINA M.: Hablábamos de qué habíamos visto en el cuento.

GABRIELA: Y qué decía la mariquita.

SAMUEL: Y nosotros contábamos las cosas que habíamos investigado.

LUCAS: La Mariquita Juanita se preguntaba si ella podía nadar y ellos se preguntaban si ellos podían volar.

MARTINA M.: Hicimos la tela de araña.

GABRIELA: Y pusimos un colchón delante y el que le tocaba le empujaba al otro.

LEONARDO: Había un juego en que todos te empujábamos a ti –al maestro–.

JAZMÍN: El capullo se convirtió en mariposa y estaba comiendo hojas de morera.

GABRIELA: Tú escribes lo que decimos porque es interesante,

MARTINA G.: porque son cosas que quieres saber,

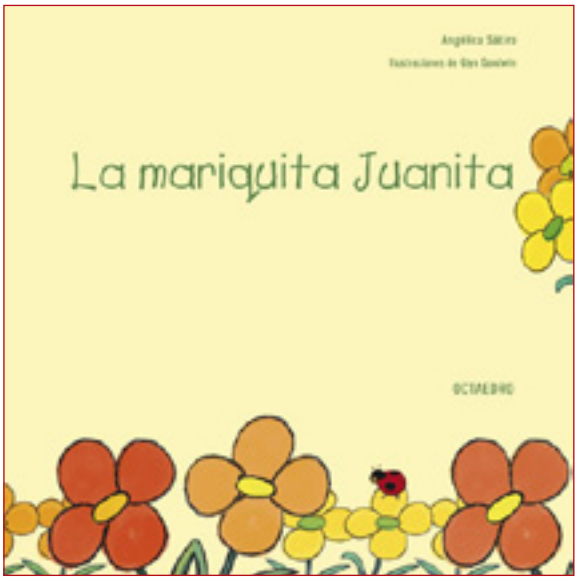
JAZMÍN: y los niños saben de esas cosas.

JUAN MIGUEL: También la mariquita podía volar.

Sin ninguna aportación más, le preguntamos a Leyre qué opina, y nos contesta que «está bien y quiero mirarlos».

20. PROYECTO INTEGRADO DE COEDUCACIÓN, EDUCACIÓN EN VALORES Y HABILIDADES SOCIALES A TRAVÉS DE LA MARIQUITA JUANITA

Marian Castillo Carranza <mariancarje@yahoo.es>
Escuela de educación infantil Arco Iris, curso 2010/11
Churriana de la Vega, Granada



INTRODUCCIÓN

Trataremos de integrar el presente programa de resolución de conflictos en una propuesta de mayor rango: La Escuela como Espacio de Paz. Como expresa el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y No violencia «no cabe duda de que la educación cumple un importante papel hacia el pleno desarrollo de la Cultura de Paz, caracterizada por la convivencia y la participación y sostenida por los principios de libertad, justicia social, democracia, tolerancia y solidaridad, que rechaza la violencia, se dedica a prevenir los conflictos en sus raíces y busca soluciones positivas y alternativas a los grandes desafíos del mundo moderno».

Esto plantea a la educación tres principios u objetivos esenciales:

- Promover la paz como acción colectiva e individual.
- Saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos.
- Detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia.

El mismo Plan Andaluz concreta sus objetivos y medidas en cuatro ámbitos:

- El aprendizaje de una ciudadanía democrática.
- La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.
- La mejora de la convivencia escolar.

- La prevención de la violencia a través de programas de resolución pacífica de los conflictos.

Es en este último punto en el que nos centramos para presentar nuestro programa. Ante todo cabe decir que los conflictos se producen continuamente. Son una parte normal e inevitable de la vida escolar (Jhonson y Jhonson, 1999). Torrego (2000) nos indica que los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.

Para que cualquier programa educativo orientado a la prevención de la conflictividad escolar tenga realmente efecto debe cumplir, como mínimo, con:

a) Creación de un clima escolar apropiado.

- Un clima educativo positivo: implica que el centro sea un lugar donde los alumnos alcanzan metas académicas junto a su bienestar personal y donde se favorece la educación en valores y se da sentido a los aprendizajes.
- Un clima relacional o social que hace referencia al ambiente que reina en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Un clima de seguridad que remite al orden y la tranquilidad necesarios para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje muy relacionado con el clima de justicia referido a las reglas y normas básicas de convivencia y de disciplina escolar. Un clima escolar justo es aquel en el que se reconoce la legitimidad y equidad de las reglas, aplicadas sin discriminación y sin arbitrariedad, valorándose el mérito de cada cual, así como su dignidad personal.
- Un clima de pertenencia que permite la cohesión de los grupos y favorece los lazos estables de los miembros de la comunidad educativa.

b) Mejora de las prácticas educativas.
Michel Janosz (1998) establece estas categorías como influyentes sobre la calidad de los comportamientos y del aprendizaje del alumnado:

- El reglamento escolar o establecimiento de reglas que rigen la convivencia.
- El sistema de reconocimiento y el desarrollo de la autoestima del alumnado.
- Los resultados académicos. Es necesario que las actitudes y esperanzas del profesorado sobre su alumnado sean positivas y objetivas.
- Participación de las familias.
- Liderazgo educativo y gestión escolar.
- Aprendizaje cooperativo.

Según sea la calidad de ambas condiciones, clima escolar y prácticas educativas, los centros estarán más o menos propensos a padecer diversos problemas conflictivos.

PROYECTO NORIA EN EL AULA DE INFANTIL. EL PROGRAMA HABLAR HASTA ENDENDERSE

A seguir la programación anual del proyecto integrado a partir del programa «Jugar a Pensar con niños de 3-4 años» en conjugación con otros materiales.

PRIMER TRIMESTRE

Valor: Igualdad

Cuento nº 1: «Nace la mariquita Juanita»
Objetivos:
a. Tener una imagen positiva de uno mismo.
b. Respetar las opiniones de los demás.
c. Ser valorados por la calidad personal y no por pertenecer a uno u otro sexo.

Contenidos: Autoestima, autenticidad, respeto.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Mi nombre suena de maravilla.
- La capa mágica.
- Reparto de tareas en clase sin diferenciación de sexos.

Valor: Integración y respeto

Cuento: «El día del silencio» *Adjunto*
Cuento nº 2: «Los peces rojos del lago»
Objetivos:
a. Respetar las diferencias entre las personas sin distinción de raza, sexo o color de piel.
b. Ponerse en el lugar de la otra persona.
c. Valorar las aportaciones de todo el grupo en las asambleas.

Contenidos: Respeto mutuo.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Cuento: «Mi mamá es preciosa».
- El día del piropo.
- Tú me dibujas; yo te dibujo.
- Cuento: «Una feliz catástrofe».

Valor: Paciencia

Cuento: «Lío en la clase de ciencias»
Cuento nº 3: «Maripepa, la mariposa»
Objetivos:
a. Mantener la paciencia como medio de resolución de problemas.
b. Fomentar el buen gusto evitando estereotipos sexistas.
c. Respetar las diferencias
Contenidos: Buen gusto; paciencia.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Colaboración en la decoración de algunos rincones evitando comportamientos y actitudes sexistas.
- Realizamos un mandala.
- Garabatos fantásticos.

Valor: Compañerismo

Cuento: «Jugando con el sol»
Cuento nº 4: «Guillermo, el grillo saltarín»
Objetivos:
a. Ser capaz de realizar tareas con los demás con una actitud positiva.
b. Disfrutar con el juego colectivo.
c. Poder dar y recibir sin distinción de sexo, disfrutando de la compañía y juego de los demás.
Contenidos: Buen humor; reciprocidad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Círculo de placer
- Apuesto algo a que no me haces reír.
- La seño se ha vuelto loca.
- Jugamos con los disfraces a dramatizar acciones que impliquen la risa y sonrisa exagerando actitudes sexistas.

SEGUNDO TRIMESTRE

Valor: Paz

Cuento: «La espada pacifista»

Valor: Responsabilidad

Cuento: «Un encargo insignificante»
Cuento nº 5: «Carlos, el colibrí»
Objetivos:
a. Reconocer el esfuerzo que implican todos los trabajos.
b. Valorar por igual el trabajo que realizan hombres, mujeres, niñas y niños dentro y fuera de las casas.
c. Poner el ingrediente mágico del amor en cada una de las actividades que se realicen.
Contenidos: amor; disciplina; libertad.

Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Hazlo ya.
- El día de las afirmaciones.
- Jugamos a los diferentes oficios indiferenciando el sexo.

Valor: Educación

Cuento: «El árbol mágico»
Cuento nº 6: «Tania, la araña»
Objetivos:
a. Fomentar la buena educación entre nuestro alumnado.
b. Discriminar entre civismo y actitudes sexistas.
c. Potenciar el uso de expresiones tales como: gracias, por favor, lo siento, buenos días.

Contenidos: civismo; reciprocidad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Hola señor abrigo; hola señora silla.
- Juego simbólico la casita desde la perspectiva del civismo y la coeducación.
- Cuento de «Miko y Laly». ¿Qué hacen mal?

Valor: Solidaridad y Paz

Cuento nº 8: «Leticia, la cigarra»
Objetivos:
a. Respetar y ser respetado en juegos, opiniones y maneras de ser, sin discriminación por sexo.
b. Recordar la importancia de las normas para la convivencia.

Contenidos: respeto mutuo.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- El trato.
- Ponte mis zapatos (utilizar el juego para evitar conductas de discriminación sobre las niñas)
- Cuento: «Rubí la imprudente».

Valor: Generosidad y humildad

Cuento: «El gran partido»
Cuento nº 9: «Norma, la hormiga»
Objetivos:
a. Potenciar en el alumnado la generosidad como un valor importante.
b. Mejorar las relaciones interpersonales potenciando el valor del amor y la amistad en situaciones cotidianas.
c. Favorecer la formación de grupos mixtos en las actividades habituales en la escuela.

Contenidos: reciprocidad, generosidad, amor y amistad.

Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Verbalizamos y dramatizamos cosas que nuestros padres y madres hacen por nosotros sin darles nada a cambio.
- Guirnalda de deseos para mis amigos.
- Elaborar una sencilla historia con las palabras «amigo» y «cumpleaños».

TERCER TRIMESTRE

Valor: Espíritu de equipo y colaboración

Cuento: «Los problemillas del Arca»
Cuento nº 7: «Luci, la luciérnaga»
Objetivos:
a. Ayudar a los demás como fórmula de solidaridad.
b. Desarrollar la imaginación a través de historias de hadas, duendes y elfos.
c. Reconocer la belleza en las producciones plásticas propias y ajenas.
d. Evitar en las narraciones comportamientos que minusvaloran al sexo femenino.

Contenidos: buen gusto, imaginación.

Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Presentamos láminas de un pintor conocido. Las comentamos.
- Nos convertimos en artistas y representamos alguna de las obras vistas.
- Nos inventamos nuestros cuentos de hadas y duendes en los que plasmamos las actitudes trabajadas.

Valor: Comprensión.

Cuento: «Ya no aguanto más»
Cuento nº 10: «Luis y Luisa, las lombrices»
Objetivos:
a. Desarrollar el valor del amor y la amistad como base de la convivencia.
b. Establecer entre el grupo-clase la igualdad entre sexos como premisa para iniciar relaciones de amistad.
c. Resaltar el agradecimiento como respuesta a la amistad y los gestos de amor de nuestros compañeros y compañeras.

Contenidos: amor; amistad; gratitud
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Tu nombre suena de maravilla (adaptar «Mi nombre suena…»).
- El día del piropo.
- Tienes un correo.

Valor: Libertad y tolerancia

Cuento: «El niño de las mil cosquillas»
Cuento nº 11: «Conchi, la cochinilla»
Objetivos:
a. Ser capaces de ejercitar la libertad en el marco del respeto a la otra persona.
b. Reconocer las limitaciones necesarias en nuestra libertad.
c. Respetar las diferencias entre niños y niñas permitiendo la libre expresión de sus aptitudes.

Contenidos: libertad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Cuento: «Arturo y Clementina»
- Cuento: «Una feliz catástrofe»
- El día del loco.

Valor: Perdón

Cuento: «Pico Chato el equilibrista»
Cuento nº 12: «Pol, el caracol»
Objetivos:
a. Mantener actitudes positivas ante situaciones de conflicto.
b. Interiorizar la amistad como un valor perdurable.

Contenidos: buen humor; reciprocidad; amistad.
Sugerencia de actividades (además de las del libro):
- Cuento: «Azul y Rosa» (Resumido)
- Apuesto algo a que no me haces reír.
- A la búsqueda de la pulga gruñona.

CONCLUSIÓN

Acompañar a los niños en la etapa de educación infantil siempre es una aventura. Cada promoción, cada alumno, cada circunstancia varían de año en año, por lo que siempre resulta ser diferente de lo vivido y experimentado antes. En esa aventura no me introduzco sola: me acompaña siempre el convencimiento de que todo aprendizaje debe asentarse siempre sobre la base de valores, afectos y respeto que los niños practican a diario con objeto de entenderse a sí mismos, comprender a los demás y mejorar en sus relaciones personales y con la naturaleza.

Bibliografía

SÁTIRO, Angélica (2004). *La mariquita Juanita*. Octaedro. Barcelona.
—— (2004). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Octaedro. Barcelona.
PORRO, Bárbara (1999). *La resolución de los problemas en el aula*. Paidós educador. Buenos Aires.
ESTIVILL, E. y DOMÈNECH, M. (2004). *Cuentos para antes de ir a dormir*. Planeta. Barcelona.
—— (2005). *Nuevos cuentos para antes de ir a dormir*. Planeta. Barcelona.
—— (2006). *Cuentos para crecer*. Planeta. Barcelona.

21. FILOSOFANDO Y JUGANDO A PENSAR CON JUANITA

Saleta Mendoza Torres
Maestra en CRA de Bergondo, A Coruña

Nuestras sesiones de «Jugar a Pensar» se desarrollaron durante 4 meses en la Escuela de Carrio, perteneciente al CRA de Bergondo en la provincia de A Coruña. Todos los jueves durante 1 hora y 30 minutos aproximadamente, el alumnado de 3 años recibió la visita de la adorable Mariquita Juanita y sus amigos y amigas. Las sesiones se realizaron íntegramente en gallego ya que nuestro proyecto de centro es desarrollado en dicha lengua, pero aquí aparecen traducidas.

Se intentó que en todo momento las habilidades de pensamiento trabajadas, tuvieran que ver con la percepción y los sentidos (escuchar, observar, oler…), con la investigación (buscar alternativas, imaginar…), con el razonamiento… Preguntas del tipo… ¿Qué sientes?, ¿Qué puede haber ahí debajo?, ¿Cómo crees que será?, ¿Qué harías tú?, ¿Cómo podemos hacer para…? Imagina que…¿Cómo harías? ¿Por qué crees que es así?… fueron constantes en nuestros diálogos, un ejemplo de ello son los extractos de algunas de nuestras sesiones.

LA MARIPOSA MARIPEPA

SALETA: Volando desde muy lejos llegó la mariposa Maripepa. Con ella aprendimos entre otras cosas que algunas veces tenemos que tener PACIENCIA. ¿Y qué significa eso de tener paciencia? ¿Vosotros tenéis paciencia? ¿Y cómo os sentís?

ALBA: Eso es esperar. Bien, me siento contenta. Aldán: Cuando no esperas tú te enfadas, porque no tienes 5 manos.

CLARA: Tenemos que tener paciencia porque sino las cosas no salen.

PEDRO M.: La paciencia la tiene mi madre, ella lo dice… y si espero está contenta…

GUILLERMO EL SALTAMONTES

SALETA: Esta semana llegó saltando y brincando el saltamontes Guillermo. Este amiguito es muy positivo y aunque las cosas algunas veces no salen como nosotros queremos… tenemos que tomarnos la vida con ¡BUEN HUMOR! Como dice la frase… «Al mal tiempo… buena cara» ¿Qué significa eso chicos? ¿Cómo haríais vosotros si os pasase igual que a Guillermo?

ROQUE: ¡Guillermo me gusta porque salta mucho! ¡Y yo salto en el patio!

PACO: Este saltamontes sonríe y eso es bueno. Yo tengo una mano trabajadora que también está contenta, por eso trabaja.

BRUNO: Si nos caemos en el patio no hay que llorar… ¡hay que reírse!

Es bueno y positivo recalcar que aunque los niños tenían especialidades en otras horas y días de la semana, hubo una colaboración exquisita por parte de los compañeros y compañeras, haciendo actividades relacionadas con nuestras sesiones de filosofía para niños, de modo que el trabajo globalizado se vio reflejado en nuestro proyecto de aula.

Cuando buscas objetivos a alcanzar en esta temática, al principio da vértigo y surgen algunas dudas, pero hubo un propósito claro desde el principio cuando me decanté por esta forma de trabajo. Así pues, destaca uno sobre los demás: el respeto hacia el medio ambiente, la naturaleza y por supuesto los seres vivos, en este caso los insectos, muchas veces adorados aunque temidos o desconocidos por los niños y niñas y qué mejor época para investigar y conocer sobre ellos que la primavera, momento del curso en el que se llevó a cabo este trabajo. Además profundizamos en un aspecto muy interesante para ellos, como es la vida de las mariposas, nombre que tomamos para nuestra aula y proyecto que llevamos a cabo paralelamente a estas sesiones de jugar a pensar.

El arte estuvo muy presente en nuestras actividades. Al mismo tiempo desarrollamos un proyecto sobre la vida y obra de Vincent Van Gogh que nos ayudó a conseguir una serie de conocimientos acerca del personaje y sus cuadros.

Otros objetivos que pretendíamos y que alcanzamos con satisfacción fueron los siguientes:

- Respetar a los demás cuando hablan, teniendo una actitud de escucha.
- Identificar las propias emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás.
- Vivir el juego de aprender a pensar comprendiendo las normas.
- Formular hipótesis, buscando respuestas.
- Utilizar los diferentes lenguajes: musical, plástico… para comunicar sentimientos o pensamientos.

Las competencias básicas que se trabajaron: competencia en comunicación lingüística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística y competencia para aprender a aprender.

Cierto es que las cosas no siempre salieron como una desearía, por ejemplo con alguno de los personajes del proyecto fue literalmente imposible poder encontrar algún juguete u objeto para que ellos manipularan, así para Luci, la luciérnaga, hubo que inventar una historia paralela en la que se narraba que solamente salía por las noches y que esa era la razón por la que no podía estar con nosotros por el día. Así que aprovechamos para introducir el cuadro de “La noche estrellada” de Vincent Van Gogh. Con Carlos, el colibrí, hubo que engancharlos con un objeto recuperado de otro de los cursos realizados por mi sobre filosofía, en el que realizamos un «barangandao», Así, el sonido que hacíamos moviendo este objeto tan especial, parecía el que hace un colibrí cuando mueve sus alas. De ese modo el reciclaje estuvo presente, ¡objetivo cumplido de nuevo! Otro inconveniente fue alguna sesión que se tuvo que trasladar a otro día de la semana, trastocando el horario del aula pero en general,

aprovechamos mucho las sesiones y sobre todo lo pasamos muy bien todos.

Los jueves ya se asociaban a la visita de Juanita y amigos, así que siendo tan pequeños entendieron las normas de Jugar a Pensar y cogían sus sillas para colocarse en círculo y comenzar a filosofar. Estas normas solamente eran recordadas cuando era necesario porque algún alumno/a se despistaba y ellos mismos se las decían a los demás. Dejar un espacio en el medio suponía colocar allí a nuestra amiga gigante y dejar volar nuestra imaginación.

Las sorpresas fueron constantes. Cada jueves desde que llegó Juanita, esperaban con ansia para conocer a sus amigos: Los peces rojos, Maripepa, Guillermo, Carlos, Tania, Luci… que trajeron regalos referentes a la temática que estábamos trabajando. Desde infinidad de libros hasta juegos divertidísimos e incluso películas, una bola del mundo, una caja de música, insectos palo, grillos, gusanos de seda y hojas de morera para alimentarlos, información sobre mariposas y sobre Van Gogh… por eso… ¿Cómo no íbamos a estar contentos filosofando con Juanita?

Como diario, registré todas las sesiones de forma escrita y audiovisual en el blog que tenemos de aula, donde también hay muchas fotos y todo lo recopilado en cada sesión. Os invitamos a que lo visitéis. Fue un placer filosofar, ¡hasta otra, Juanita!

Escola de Carrio-Aula das Bolboretas:
<http://destinosaleta.blogspot.com.es/>
(etiqueta de FILOSOFÍA PARA NENOS)

Hojas de morera
que trajo Guillermo.

Jugando con los colibrís
que creamos cuando vino Carlos.

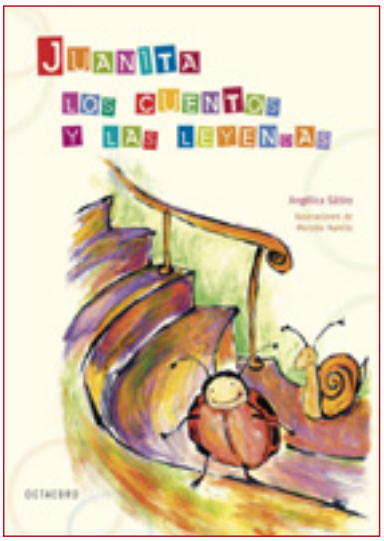
Observando los insectos palo
que nos trajo Luci.

El cuento que nos trajo Maripepa.

Trabajo sobre Tania.

¡Cuando Juanita nos regaló
una mariquita gigante!

22. EL SENTIDO COMÚN. CÓMO UNA SESIÓN DEL PROYECTO NORIA PUEDE VERSE COMO FILOSÓFICA



Araceli Ochoa de Eribe <mochoade@xtec.cat>
Maestra y formadora del Proyecto Noria

Félix de Castro <fcastro1@xtec.cat>
Profesor de filosofía y formador del Proyecto Noria

Existe gente que está tan llena de sentido común que no le queda el más pequeño rincón para el sentido propio.
MIGUEL DE UNAMUNO

¿Filosofía?

Definir qué es la filosofía es una tarea compleja (J. Ferrater Mora le dedica nueve páginas en su famoso Diccionario de Filosofía). Platón la define como el camino hacia el conocimiento verdadero; para Aristóteles es la investigación de las causas y los principios. Los filósofos helenísticos la consideran algo así como el arte de la vida basado en principios de la razón; Descartes, el saber que busca los principios de todas las ciencias. Hegel la define como la consideración pensante de las cosas y Wittgenstein y otros filósofos del lenguaje la consideran no como un saber sino como un conjunto de actos, como una actividad que tiene como objetivo una aclaración del lenguaje para el descubrimiento de pseudoproblemas (o problemas falsos).

Una definición simple y práctica la encontramos en wikipedia: «la filosofía (del griego antiguo φιλοσοφία, 'amor por la sabiduría') es el estudio de una variedad de problemas fundamentales acerca de cuestiones como la existencia, el conocimiento, la verdad, la moral, la belleza, la mente y el lenguaje. Al abordar estos problemas, la filosofía se distingue del misticismo, la mitología y la religión por su énfasis en los argumentos racionales, y de la ciencia porque generalmente lleva adelante sus investigaciones de una manera no empírica, sea mediante el análisis concep-

tual, los experimentos mentales, la especulación u otros métodos a priori, aunque sin desconocer la importancia de los datos empíricos».

Si destilamos todas las definiciones apuntadas podríamos decir, simplificando, que la filosofía supone una actividad investigativa del pensamiento, a partir del análisis del lenguaje y con intención de veracidad, sobre cuestiones importantes.

El objetivo de este artículo es presentar una práctica de aula con niños como una acción educativa que potencie esa actividad y la divulgue como actitud. No vamos a ser los primeros en defender que eso es posible, después de más de cuarenta años de la existencia mundial de Filosofía para niños. Queremos mostrar una forma de mostrarlo, valga la redundancia. Se trata de describir la acción de la maestra y el pensamiento de unos niños en momentos de una sesión real del Proyecto Noria. Para ello proponemos como una forma de descripción de lo que pasa en el diálogo que se produce en el aula, filosóficamente hablando, los siguientes criterios:

La Filosofía como actitud supone:

a. apertura al análisis de las ideas y del pensamiento en general.
b. compromiso con ese análisis que pretende ser riguroso.
c. pensar por uno mismo: querer conclusiones propias, una visión y explicación propia que guíe nuestros sentimientos, pensamientos y actitudes.

La Filosofía como actividad supone:

d. hacerse preguntas, no cualquier tipo de pregunta sino aquellas preguntas que, o bien analizan los procesos de adquisición del conocimiento o su coherencia, cuestionando nuestras ideas, o bien preguntas que plantean reflexión sobre conceptos importantes que necesitan ser analizados: la muerte, la felicidad, la realidad, la verdad, etc.
e. buscar respuestas razonadas, propias, convincentes.
f. razonar con rigor, siguiendo las reglas del pensamiento lógico, con creatividad, huyendo de los lugares comunes, y con cuidado, atendiendo a las consecuencias de nuestro pensamiento.

En clase de filosofía

La práctica de aula que queremos mostrar es una sesión que se desarrolla con niños de 7 y 8 años. El objetivo didáctico es conocer una leyenda jamaicana sobre «el sentido común» y propiciar un diálogo a partir de ella, según las propuestas del libro *Jugar a pensar con cuentos y leyendas* perteneciente al Proyecto Noria. Describimos la sesión introduciendo los momentos en los que pueden verse algunos de los criterios propuestos en relación a las acciones filosóficas.

El grupo de niños lleva ya un tiempo haciendo filosofía con el Proyecto Noria por lo que está habituado a su dinámica. En este proceso es importante recordar cada día las reglas del juego filosófico y, de vez en cuando, reflexionar sobre alguna de ellas. Por eso, al repasar esas reglas la maestra se detiene en la que dice «Respetamos las ideas de los otros, escuchándolos».

MAESTRA: ¿si alguien dice que «está bien matar a quien tengas ganas», es esta una idea que tenemos que respetar?

–¡¡¡Nooooooooo!!!
–Si es matar a un malo, sí.
–Pero es que la idea no es buena.
–Si a mí me dicen que me tirase, no es una buena idea y yo no lo haría.

MAESTRA: ¿Es lo mismo respetar las personas que las ideas?

–No, porque las ideas pueden ser buenas o malas, pero las personas se han de respetar.
–Las ideas tú te las piensas, pero las personas son cosas vivas que se han de querer.

Vemos cómo la maestra es quien hace una pregunta filosófica que cuestiona las ideas previas (d), en este caso la idea de que debemos respetar las ideas de los demás. Esa pregunta hace que los niños se planteen sus propios criterios buscando una respuesta propia (e).

Después de este primer momento, la maestra narra la historia. Según la leyenda jamaicana un niño llamado Anansi fue por el mundo recogiendo todo el sentido común que pudo con el objetivo de vender sus consejos a los demás. Lo guardó todo en una calabaza que llevaba colgando de su cuello a la altura de su barriga. Al intentar subir a un árbol para esconderla no reparó en que la forma de llevar la calabaza le impedía subir al árbol con facilidad. Esa falta de sentido común provocó la risa de un niño que le enfureció y le hizo caer al suelo. Al caer, la calabaza se rompió y el viento esparció todo el sentido común que fue naturalmente repartido entre la gente.

La leyenda propicia en los niños un cuestionamiento:

NÀDIA: ¿Pero cómo se puede recoger el sentido común?, ¿tiene magia? (Hace preguntas sobre el cómo –proceso– y busca respuesta). (d y e).

JORDI: Yo creo que no se puede poner en ningún sitio el sentido común. (Intenta dar una respuesta). (e)

MAESTRA: ¿Por qué no? (Invita al análisis del pensamiento). (a)

JORDI: Quizás esté en la cabeza, el sentido común. (Intenta dar una respuesta). (e)

MARIA: Es un cuento: los cuentos no son como la realidad; no hace falta que sea igual… puede tener un poco de imaginación. (Busca razonar con rigor siguiendo las reglas de la lógica). (f)

FERRAN: Las leyendas sí que sucedieron un poco. (Busca dar una respuesta convincente a partir de lo que se ha hablado antes). (e)

La maestra propone pensar una primera definición de lo que es el sentido común. (Ayuda así a entender la necesidad de conceptualizar para tener una respuesta propia y razonada). (e)

Los niños afirman: (e)

–Pensar las cosas antes de hacerlas.

–Hacer los deberes tranquilos.

–Es que si actuamos sin sentido común las cosas tienen consecuencias.

–Los bebés no saben portarse bien, tienen que aprender.

–Pero eso de portarse bien… a veces te equivocas, todos, todos, todos nos equivocamos, ¡eso es natural!

Para intentar tener una definición más cuidadosa de lo que es el sentido común se les propone una clasificación sobre personajes de ficción, teniendo en cuenta si actuan o no con sentido común. De esta forma, la maestra esta propiciando que razonen con rigor y con creatividad, huyendo de los lugares comunes. (f)

¿Caperucita Roja?

–No porque le hace caso al lobo.

¿Hansel y Gretel?

–No porque se comen el chocolate y no saben de quién es la casa. Aunque Gretel salva a su hermano.

¿Blancanieves?

–No porque se come la manzana envenenada.

–Pero no lo sabía.

–Sí porque se la da una bruja mala.

–Pero iba disfrazada, no lo podía saber.

¿Aladíno?

–No porque se dejó engañar.

¿La bella durmiente?

–No: se deja engañar por la viejecita y toca el huso.

¿Cenicienta?

–Sí, porque se portaba bien.

¿Kirikú?

–¡Sí! Es el que actúa con más sentido común, ¡y mira que es pequeño!

¿Mulan?

–Hizo muchas cosas mal: engañó, se escapó, quemó el palacio…

–¡Pero salvó a China!

–Hizo muchas cosas pequeñas mal pero hizo cosas grandes muy bien.

–Se le podría perdonar.

–Pero podía haber pedido permiso a sus padres porque si marcha sin decir nada, los padres se preocupan.

–Pero las cosas malas que pasan, ella no las quería. Ella se defiende de los Hunos.

Para acabar, la maestra propone investigar sobre el concepto en el diccionario y dialogando con la familia (es decir, evidencia el compromiso con ese análisis que pretende ser riguroso) (b). Entre todas las aportaciones en la siguiente sesión se redacta esta definición: El sentido común es algo que nos ayuda a decidir y a saber que lo que hacemos está bien hecho, sin que nadie salga perjudicado. Es pensar las cosas antes de hacerlas. Este final es un ejemplo de cómo potenciar la actitud de pensar por uno mismo queriendo conclusiones propias, una visión y explicación propia que guíe nuestros sentimientos, pensamientos y actitudes (b).

Finalmente, la maestra propone una metacognición sobre el proceso de pensamiento desarrollado, remarcando así la importancia del compromiso con el análisis del pensamiento (b). A la pregunta de cómo describiríamos nuestro pensamiento en la sesión de filosofía, las respuestas son analogías con juguetes, ya que los alumnos están acostumbrados a lo que en el Proyecto Noria se conoce como evaluación figuroanalógica. Todas ellas muestran una forma de razonar con creatividad, fuera de lugares comunes (f):

–Como los cascabeles porque…

… representan el cerebro que se mueve y piensa.

… he pensado demasiado y ya no tengo ganas de pensar más.

–Como la carraca, porque…

… a veces he tenido que pensar deprisa: como se mueve la carraca.

… algunos hemos estado muy nerviosos.

–Como «la hucha en forma de mariquita», porque…

… está contenta y se mueve, y todos un poco nos hemos movido.

Como hemos mostrado a partir de la señalización de los criterios que consideramos muestras de una actitud y actividad filosófica, no solo el alumnado ha llevado a cabo una acción filosófica, también la maestra. Con su actitud atenta, puede ayudar a los niños y niñas a ir más allá de una conversación interesante y convertirla en una verdadera actividad filosófica. El educador ha de tener actitud y actividad filosófica como las descritas más arriba y ha de plantear preguntas significativas que empujen el diálogo. Y todo a partir de un sincero interés por lo que está sucediendo que hay que compartir con los niños y niñas, para que de esta forma se dé una verdadera acción educativa filosófica.

Cabe una última reflexión. En los criterios propuestos al principio, así como en la definición dada de filosofía, se hace referencia a los temas filosóficos. La filosofía no es una actitud y una actividad reflexiva cualquiera, no solo por su forma sino también por su contenido. En este caso el tema reflexionado ha sido el sentido común. En la Historia de la Filosofía encontramos este tema en diversos momentos. Aristóteles y, através de él, la escolástica hablaban del *sensus communis* como una facultad especial del ser humano. El filósofo René Descartes comienza su *Discurso del Método*, como si continuase nuestra leyenda jamaicana, afirmando que

> el buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada cual piensa que posee tan buena provisión de él, que aun los más descontentadizos respecto a cualquier otra cosa, no suelen apetecer más del que ya tienen.

Aunque añade después que

> No basta, en efecto, tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien.

En su diccionario filosófico, Voltaire comenta que:

> *sensus communis* significaba para los romanos, además de sentido común, humildad, sensibilidad. Como nosotros no valemos tanto como los romanos, esa palabra no significa para nosotros más que la mitad de lo que significaba para ellos. Solo significa el buen sentido; razón tosca, razón sin pulir, primera noción de las cosas ordinarias, estado intermedio entre la estupidez y el ingenio. Decir que un hombre no tiene sentido común, es decir una injuria muy grosera; pero decir que tiene sentido común, también es una injuria, porque es significar que no es completamente estúpido, pero que carece de inteligencia.

Y Thomas Reid, filósofo fundador de la escuela escocesa del sentido común, se dispuso a reivindicarlo como el juicio natural de la humanidad, por el cual se conocen como existentes tanto los objetos como los sujetos (frente al idealismo de quienes afirmaban que solo era posible conocer con certeza la realidad mental y no la física). En su Investigación sobre la mente humana en los principios del sentido común, afirma que

> Todo conocimiento y toda ciencia deben ser construidos sobre principios que sean evidentes por sí mismos; y todo hombre que tiene sentido común es un juez competente de tales principios.

Son estas solo algunas muestras de cómo el tema del sentido común ha estado vivo en la historia de la filosofía, igual que puede estarlo en las aulas de filosofía de nuestros niños si nos proponemos compartir con ellos la actitud y la actividad filosófica. Todo ello con la esperanza de que así ayudemos a que nuestros alumnos tengan más sentido propio, como parece que nos pida Unamuno.

Son éstas algunas muestras de cómo el tema del sentido común ha estado presente en la filosofía en diversos momentos de la historia, así como la sesión de filosofía con niños aquí descrita es muestra de cómo ésta reflexión puede seguir viva entre los humanos, sean filósofos profesionales o no. Reflexión que ayude tanto a unos como a otros a tener más sentido propio, tal y como sugiere Unamuno.

23. DIALOGANDO CON LA FILOSOFÍA

Gabriela Berti
Dra. en Filosofía y máster en Estética y Teoría del Arte Contemporáneo (UAB). Es formadora de la red Noria desde 2007 y trabaja en temas de filosofía práctica en diferentes ámbitos.
<www.gabrielaberti.wordpress.com>
<www.filoempresa.wordpress.com>

Cristina Signes Soler
Maestra de Educación Infantil en el CEIP El Fabraquer, El Campello, Alicante. Es formadora de la red Noria desde 2006.
<crisignes@yahoo.es>

No hay diálogo sin esperanza.
PAULO FREIRE

Introducción

Este breve texto tiene como objetivo presentar y reflexionar sobre uno de los recursos más importantes del Proyecto Noria. Nos referimos al diálogo filosófico, empleado en el aula para trabajar las habilidades de pensamiento, las actitudes y valores éticos, con niños y niñas (de 3 a 12 años), estimulando la participación, autonomía y la reflexión compartida.

Exponemos aquí una pequeña experiencia de diálogo con niños y niñas de 5 años, después de la lectura de un fragmento del cuento de Garbancito (Irene de Puig, Angélica Sátiro. *Jugar a pensar con cuentos*. Editorial Octaedro. 2000.)

La historia de la filosofía y el diálogo

Muchas actividades vinculadas con una de las ramas más nuevas de la filosofía, conocida como filosofa aplicada o filosofía práctica (los café Philo, World Café, el *counseling* filosófico, etc.), utilizan como herramienta de trabajo el diálogo, como una manera de adentrarse, explorar y amplificar las ideas o problemas planteados. Ahora bien, el diálogo no es algo nuevo en la historia del pensamiento filosófico.

Una de las formas de diálogo filosófico más antiguas, es el diálogo socrático o mayéutica, que aparece en Grecia en el siglo V antes de Cristo. Lleva el nombre de diálogo socrático, porque es justamente Sócrates (el maestro de Platón) quien se empleaba a fondo para llegar hasta la raíz de las ideas, por medio del diálogo con otra u otras personas. Esta manera compartida de pensar, la encontramos reflejada en los libros de Platón, que en su gran mayoría llevan por título algunas de las cuestiones tratadas en los diálogos y, muchas veces hasta el nombre del interlocutor de Sócrates. Incluso para referirnos

al conjunto de las obras de Platón, las llamamos directamente «diálogos platónicos», porque en todos ellos Sócrates dialoga con sus discípulos y sofistas, sobre temas variados (cuestiones éticas, políticas, el amor, etc.). Así, por medio de preguntas, Sócrates intentaba obtener el esclarecimiento de los temas planteados.

El punto central de la mayéutica socrática reside en que el 'maestro' no da las respuestas ni transmite conocimiento, sino que es una guía hacia el conocimiento por medio de preguntas, mientras que es el interlocutor ('alumno'), es el que extrae el conocimiento del proceso dialógico. Por esta razón, en el diálogo filosófico, el conocimiento no es un acto pasivo de adquisición de información y datos, sino una actividad, un proceso de búsqueda constante.

En la modernidad, también podemos encontrar el uso del diálogo como instrumento de pensamiento, por ejemplo los diálogos del filósofo inglés Thomas Hobbes. Su propuesta tiene una cierta raíz socrática, aunque el método hobbesiano es probatorio (*peirástico*): diálogos que buscan probar una tesis inicial, mezclados con cuestiones políticas y éticas. En el libro *Behemoth*, Hobbes presenta un diálogo que gira en torno a la guerra civil inglesa, donde dos personajes hablan sobre los conflictos y la sedición. En los *Dialogus Physicus de Natura Aeris*, Hobbes muestra otro tipo de diálogo que funciona como crítica a los conocimientos de la física del momento.

Otro referente ineludible a la hora de hablar de los diálogos en la filosofía, es el diálogo hermenéutico desarrollado por H. G. Gadamer (1900-2002); también el diálogo nelsoniano (Leonard Nelson, 1882-1927), muy renombrado en los círculos de la filosofía aplicada de hoy. Podríamos seguir haciendo una larga lista con referentes de la historia de la filosofía que emplean el diálogo como forma y método para abordar diversos temas y desde perspectivas distintas. Sin embargo, aquí cabría que nos planteemos la pregunta sobre qué es lo que vuelve a un diálogo filosófico y, además, si hay alguna diferencia entre estos diálogos y los que empleamos en el aula.

Dialogar en el aula

¿Cuál es el 'plus' que aporta la filosofía a los diálogos? Encontrar una respuesta no es tarea fácil, pues hay muchas formas comprender este tipo de diálogos. Tal vez podríamos centrarnos en algunos puntos comunes de los diálogos filosóficos, tales como: que los cuestionamientos y planteos buscan siempre ampliar sus fronteras; se activan los procesos de metacognición (pensar sobre aquello que pensamos, así como en la manera en la que lo pensamos); hay una clara la voluntad de indagación en profundidad (buscar las raíces).

En este sentido el diálogo filosófico es mucho más que una conversación, charla o una discusión, requiere que las personas implicadas participen, estén atentas a los argumentos y a los demás, sean curiosas y se muevan en un rango amplio de flexibilidad mental. Así el diálogo funciona como la condición para que se produzcan los procesos reflexivos, ofreciendo la posibilidad de revisar nuestras creencias y los paradigmas arraigados en el conocimiento.

El diálogo no puede quedar reducido a un intercambio de preguntas y respuestas, ni a una actividad que sirva para constatar el nivel de aprendizaje de las y los niños.

El diálogo en el Proyecto Noria

Analizamos aquí la sesión para mostrar cómo van apareciendo las características del diálogo filosófico.

Desde el Proyecto Noria trabajamos para incrementar las virtudes y posibilidades que los diálogos nos ofrecen como recurso pedagógico, animando a los niños y niñas a implicarse de forma activa en el pensamiento a través del diálogo compartido.

Su objetivo es que los niños y niñas aprendan a pensar considerando diferentes perspectivas. El proyecto pretende desarrollar la capacidad de pensar por uno mismo, pero siempre en compañía de los otros, y esto sólo es posible con el diálogo. Un diálogo reflexivo y creativo a través de preguntas.

> Garbancito le dice a su mamá que no se preocupe, aunque es pequeño, irá por la calle cantando, y les planteo la siguiente pregunta: –¿Qué otras cosas podría hacer Garbancito para que no le pisen, además de cantar?

Este recurso es una práctica no autoritaria, dónde se aceptan las dudas, los errores, y dónde se anima constantemente a la participación.

Los niños y niñas dialogan con gran autonomía, y mi papel como maestra es totalmente secundario, soy tan sólo una guía en el proceso de descubrimiento y tan sólo intervengo para demandar una aclaración al principio, más tarde serán ellos y ellas las que se pidan aclaraciones y razones.

CARLOTA: gritar muy alto.

INÉS: decir «no me pises».

ALBA: decir «aquí, aquí abajo».

GUILLERMO: mirarle con un telescopio, Alba le pregunta: ¿cómo puede verle si no sabe que está abajo?, como es tan chiquitín.

CARLOTA: silbar.

ALBA: golpes con las piernas.

MAESTRA: no lo entiendo.

INÉS: pegarles en la pierna para que sepan que está allí.

JOEL: será despacito porque es pequeño.

El diálogo implica la capacidad de escuchar al otro, así como hacerse entender al expresarse.

GUILLERMO: darle de comer a Garbancito para que se haga más grande.

MARCOS S.: Yo le voy a hacer una pregunta: para que se haga grande tiene que comer, y su mamá estaba haciendo la comida y le falta un ingrediente, y es por eso que Garbancito está en la calle.

Buscando alternativas, desarrollan su creatividad y su inventiva llegando a imaginar y expresar opciones extrañas, divertidas, imposibles en la realidad, pero siempre posibles y válidas dentro de nuestros diálogos.

Como herramienta metodológica exige redefinir las palabras, reelaborar argumentos, aclarar ambigüedades. Y tal y como podemos observar los niños y niñas utilizan todos estos elementos del diálogo filosófico.

JAVIER: podría correr y girar en zigzag, esquivando a las personas.

ANTONIO: puede llevar una campana.

LAURA: un cascabel.

MÁXIMO: un tambor y una campana, las dos cosas a la vez.

MARCOS S.: *(Le dice a Máximo.)* ¿cómo puede llevar las dos cosas a la vez si pesan mucho y es pequeño? Y no hay tambores y campanas tan pequeños.

JOEL: sí, con una mano la campana y la otra el tambor.

MIGUEL: una trompeta.

JAKIE: yo le quiero decir a Marcos que en los cuentos sí que existen las cosas pequeñas.

CARLOTA: una linterna y dar a las personas en los ojos.

MARCOS: *(A Carlota.)* si enciendes la linterna, si es de día no se ve.

CARLOTA: en los cuentos se puede.

CAETANO: un silbato.

LAURA: se lleva de su casa un palo y una camiseta y puede hacer una bandera para que le vean.

JOEL: *(Le dice a Laura.)* Tendrá que llevar un palo muy grande porque las personas son muy grandes, sino no le verán.

LAURA: puede ser largo y fino.

CELENA: zapatillas con tacones.

Esta sesión con niños y niñas de 5 años es una muestra de cómo la filosofía entra en las aulas de infantil a través del diálogo.

Y como dice Matthew Lipman

> …es el diálogo el que genera reflexión. Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación (MATTHEW LIPMAN, A.M. SHARP y F.S. OSCAYAN. *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. 2002).

VI

MUNDOS COMPARTIDOS EN COLOMBIA

24. EL ÁGORA: UN LUGAR PARA COMPRAR Y VENDER IDEAS

Nubia Rodríguez y Nancy González
Colegio San Bartolomé La Merced, Bogotá, Colombia

Uno de los mayores retos de la escuela es estimular el pensamiento creativo. Un tipo de pensamiento que permito abordar la realidad desde estructuras exploratorias y que den como fruto, la diversidad. Quien piensa, creativamente, tiene la oportunidad de recrear una idea y volver a ella cuantas veces quiera para matizar posibilidades y poner allí su impronta. La escuela ha de alentar este pensamiento permitiendo que sus estudiantes puedan explorar diversos tipo de ideas y llevarlos a un proceso de creación donde pongan en proyección, su propio yo.

A continuación ponemos a consideración del lector un escenario filosófico que permite estimular el pensamiento creativo en los niños. La vivencia realizó con estudiantes de grado Segundo de la sección primaria del Colegio San Bartolomé La Merced. Con el fin de promover este desarrollo del pensamiento creativo se invitó a los niños a participar en un Ágora[1] (lugar para vender y comprar ideas).

Fue necesario unir todos los elementos de la clase para dar una narratividad a la experiencia del Ágora. Así fue como se dio inicio a la experiencia de vender con la vivencia de una plaza de mercado

1. Ágora: centro de la actividad comercial, social y política de la ciudad de Atenas.

> Un mercader asiste un día a la galería de productos; el espacio estaba lleno, se sentía el olor de los chorizos asados y el incienso. Los incesantes gritos de todos aquellos que ofrecían sus productos o regateaban el precio, la textura de la manzana, el fique yel agua que gorgoteaba en la fuente… era tal la cantidad de gente que el pobre mercader casi no encuentra un sitio. Finalmente, saca un cartel, lo cuelga debajo de una mesa con dos sillas se sienta y espera que alguien ocupe la otra… El Cartel decía: «Vendo y compro ideas».

Los niños que participan de este primer acercamiento se preguntan:

– ¿Por qué todos quieren vender algo?
– ¿Qué sentido tienen las expresiones que utilizan en el mercado: «baratísimo» «fresco» «dos por uno»?
– ¿Cómo hacen las personas para escoger el mejor producto?
– ¿Se puede vender una idea como se hace con otro producto?
– ¿Cómo se compran ideas?

El Ágora para el pueblo griego era el lugar de discusión de las ideas que podían llevar a una mayor virtud (arete) a todos los ciudadanos. Allí se ponían en consideración de los sabios los conceptos de belleza-bien, buscando proteger y

comprometer con los temas de la ciudad a la juventud. Los niños bartolinos, exploran su imaginación, sus presaberes o situaciones significativas de su vida cotidiana; ellos se inician en el juego de sus ideas y creaciones para acercarse a los otros y buscar que puedan ser compradas.

Este ejercicio mercantilista, por poner un calificativo, es el pretexto e hilo conductor de una clase en la que los niños se comprometen a materializar sus ideas y ponerlas al escrutinio de sus compañeros. El ejercicio que da vida a la primera invención de ideas responde a tres preguntas:

– ¿Qué idea quiero vender?
– ¿Por qué escogí esa idea?
– ¿Para qué voy a vender esa idea?
– ¿Por qué creo que comprarán mi idea?

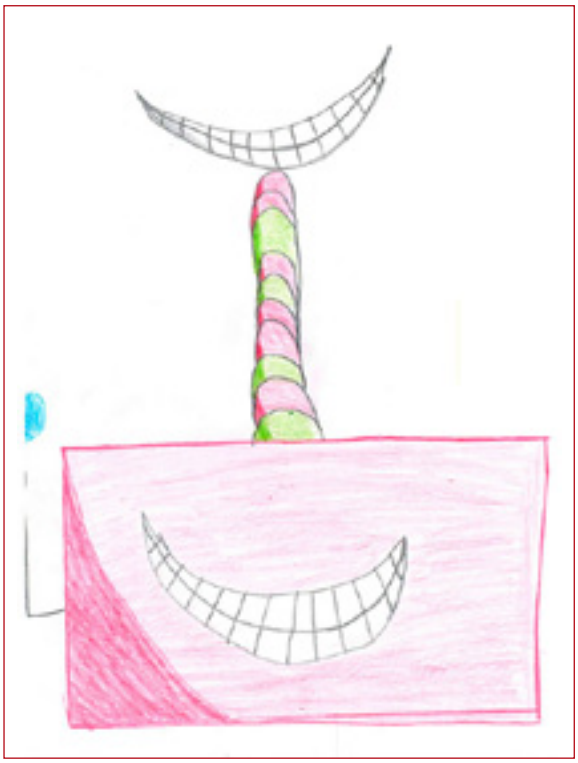
Gran venta de ideas

La exploración inicial que realizan los estudiantes obedece a sus deseos o proyecciones de un mundo distinto, como en el Ágora griega cuando se reunían a discutir sobre los asuntos que les competían a la ciudad o a la formación de la juventud.

Las siguientes son un ejemplo de las ideas que vendieron los niños:

- Una caneca que procesa la basura y la vuelve papel reutilizable. (Santiago Antolinez)
- Una caja de sonrisas que cuando la abres te sonríe para que estés feliz. (Gabriela Pinzón)
- La casa que camina, piensa y sigue tus órdenes. (Andrés Neira)
- Un portal mágico para transportarse de una clase a otra. (Tomas Montenegro)
- Una máquina de dulces para que cuando la comas te vuelvas mas juicioso (Martin Rodríguez)
- Gafas para ver a través de las paredes.

El ejercicio de preparar la venta de ideas exige de los estudiantes poner por escrito sus



buenas razones, siguiendo el esquema inicial de las tres preguntas, pues los compradores (que han participado por cuatro años en comunidades de indagación) estarán dispuestos a evaluar las razones y comprar sólo aquellas, que a su criterio, pueden ser benéficas a nivel personal o grupal. Es de destacar que el papel del profesor es el de un comprador perspicaz capaz de juzgar cada una de las ideas a la luz de diversas preguntas que formulará a compradores y vendedores.

Paralelamente a este ejercicio, los niños han venido trabajando con la novela filosófica *Elfie*, cuyo protagonista es una niña que no se atreve a participar de ninguna actividad escolar pues cree que sus ideas no son buenas, y aunque detecta muy bien el estilo de pensamiento de sus compañeras y evalúa consigo misma las razones que se dan en la escuela, debe vivir todo un proceso para atreverse a participar en un concurso y un programa de televisión. «Elfie» es entonces el personaje que permite a los niños ir adentrándose en el ejercicio de autoevaluar sus pensamientos y atreverse a vender sus ideas en el Ágora, en tanto que indagan por las distintas preguntas que surgen alrededor de cada capítulo.

VII

MUNDOS INSPIRADOS

DE LAS MIRADAS A LOS ESPACIOS. DIEZ AÑOS DE EVOLUCIÓN PICTÓRICA

Felix García Moriyón

Comienza Pilar Pedraza su dedicación a la pintura tras pasar por la enseñanza de la Historia y del Arte: familiarizada con la teoría, pasa a la práctica pictórica. Su formación no pasa por la Academia sino que es el resultado de una búsqueda personal y un trabajo constante. Partiendo de una figuración realista, su camino creativo ha buscado ampliar territorios de exploración y profundizar en la propia mirada. Ha evolucionado de manera natural hacia una abstracción cargada de simbología, sin abandonar la materialidad concreta que proporciona a los símbolos un anclaje en la realidad: nubes, árboles o planetas e incluso fragmentos de papel o letras son muestras acabadas de que no existen símbolos sin soportes materiales que los trasmitan.

***Árbol adentro*. Mixta, tabla 40 x 40 cm. Madrid, 2007.**

Desde que dejara su labor docente y se dedicara a la pintura en 1996, Pilar Pedraza ha ido compartiendo su obra pictórica, resultado de un largo y elaborado proceso de reflexión y práctica. Hace ya casi diez años presentó una exposición que titulaba «Miradas» (2004). Allí se encontraban ya las claves de lo que después ha ido desarrollando en su trabajo posterior. Tres años después, en la exposición «Árbol adentro» (2007),su estilo avanzaba en un proceso de progresiva reducción expresiva, buscando lo esencial, las cosas en sí mismas, despojadas de todo lo que puede distraer nuestra observación. Se acercaba ya a una manera de entender la pintura muy cercana a la estética de la pintura oriental.

En la siguiente exposición del año 2010 “El Paisaje como pretexto”,exhibida en Madrid y Cáceres, ahondaba su búsqueda de una mayor simplicidad pictórica, recurriendo con mayor frecuencia al color blanco y a los espacios vacíos. El espacio vacío se convierte en el elemento principal del cuadro siguiendo el camino estético que ya había iniciado en su obra anterior. En aquella ocasión, acompañaba acertadamente su propuesta pictórica con *haikus*, poemas que logran también la máxima expresividad mediante la exigente reducción ascética de las palabras.

***Cuando el viento regrese*. Mixta, tabla 120 x 140 cm. 2010.**

En julio de 2012, en Los Molinos, Madrid, ha presentado una amplia exposición con 56 obras que nos han permitido observar con detalle la coherencia de su propuesta creativa a lo largo de los años y su trabajo durante los dos últimos años. Son estos cuadros los que muestra actualmente la pintora en Cuenca, enla sala El Balcón de la Plaza, dejando constancia de la ampliación del arco de su mirada que dirige hacia el espacio lejano. Para dejar clara la continuidad y al mismo tiempo la ruptura que todo proceso creativo implica, hay cuadros en los que el enfoque anterior se mantiene explícitamente gracias a los árboles, que en esta ocasión reducen su presencia pero intensifican su capacidad significativa,y se proyecta hacia el espacio exterior.Introduce la pintora alusiones, cuando no referencias directas, a formas redondeadas que replican analógicamente las formas redondas que predominan en los inmensos espacios exteriores hacia los que nos lleva con su pintura.

En estos nuevos espacios se esbozan, pero sin recurrir a precisas líneas que los definan, planetas y estrellas que pueblan un universo cuya inmensidad nos abruma, pero también nos atrae, provocando un deseo de unión con ese todo del que formamos parte. Nuevos ámbitos, y también nuevos colores, en especial azules brillantes, que parecen invitarnos a abrir los ojos y mirar el cielo inmenso que nos rodea, cielo azul resplandeciente gracias a la luz vivificante del Sol, cielo estrellado y lejano que nos recuerda al mismo tiempo la pequeñez de nuestra condición humana pero también su grandeza. Y también la presencia del blanco como alusión al vacío sobre

***Como un espejismo en el horizonte azulísimo*. Mixta, tabla 80 x 120 cm. Cuenca, 2012.**

***La nube*. Mixta, tabla 70x70 cm. Cuenca, 2012.**

el que aparece, frágil pero también sólido y cargado de expectativas, el conjunto de las formas que pueblan el Universo.

Esta exigente selección de 18 cuadros, pone de manifiesto algo que ha constituido un hilo conductor de su pintura: lograr la abstracción simplificando los colores y realizando una genuina reducción fenomenológica que dirige la atención a la cosa misma, las nubes o el árbol, reducido en ocasiones a sus ramas. La reducción se abre a la expresividad creativa, invitando al espectador a dirigir una atenta mirada que crea su propia configuración de sentido. Provoca de ese modo la genuina actividad estética: una obra de arte sólo lo es en tanto que un espectador la observa y la completa. Es el camino circular de la mirada exterior e interior, cada vez más sencilla y cada vez más profunda. Resulta significativo que en su mesa de trabajo, repleta de pinceles y pinturas, se encuentre un ejemplar bellamente ilustrado del libro del Tao, camino que también va de dentro a fuera, de fuera a dentro.

No quiero terminar esta breve presentación sin agradecer dos aportaciones muy valiosas que ofrece la actual exposición en el marco excelente de una sala de exposiciones situada en el centro de Cuenca. En primer lugar, acepta Pilar Pedraza

***Terrae*. Mixta, tabla 50 x 50 cm. Los Molinos, 2012**

el reto de exponer en el corazón de la ciudad por excelencia de la pintura abstracta española contemporánea, lo que implica establecer un diálogo fructífero con las obras expuestas en los dos museos cercanos que han dado prestigio artístico a la ciudad. Por otra parte, nos ofrece la pintora la oportunidad de mirar hacia el interior de nosotros mismos, al mismo tiempo que nos transmite un potente optimismo generado por su peculiar manera de contemplar ese Universo inmenso y silencioso que podría abrumarnos de no ser por la vital alegría que la observación de los cuadros nos provoca.

La exposición está en estos momentos en El Balcón. Espacio Cultural Severino Catalina, 11 (Plaza Mayor), 16001 Cuenca.

VIII

MUNDOS CREADOS

NORIA EN ITALIA

El proyecto Noria arranca en Italia con ilusión, alegría y compromiso.

En septiembre de 2012, las autoras Irene de Puig y Angélica Sátiro han estado en Bérgamo, Italia, realizando actividades relacionadas con el proyecto Noria.

Las conferencias y los talleres fueron organizados por el «Équipe di Ricerca CdR3» de la Facultad de Formación de la Universidad de Bérgamo con el apoyo de la asociación de educadores ADASM – FISM Bergamo y Edicioni Junior.

Las actividades estaban relacionados a los siguientes programas del Proyecto Noria: véase las portadas de los libros.

Fúlvio Manara (Universidad de Bérgamo) y Monica Serena (maestra y traductora de libros Noria) son los coordinadores del proyecto en el país.

NORIA INFANTIL EN BRASIL

EN PREPARACIÓN

Brincar de Pensar com crianças de 3 a 4 anos

2013 Publicación a cargo de Editora Ática de Sao Paolo

NUEVOS TÍTULOS DE LAS SERIES DE NORIA INFANTIL EN CATALÁN

2012 NUEVA COLECCIÓN EN CATALÁN

Contes per pensar **(series Joanina i els seus amics y Sense nom)**

NUEVA WEB: FORMACIÓN NORIA

Con el objetivo de actualizar, reordenar y mejorar los contenidos de la web Noria, aparece una nueva versión dirigida especialmente a la Formación en el Proyecto. Si la web de la editorial octaedro (<www.octaedro/noria>) presenta los libros y especificaciones generales del proyecto, la nueva web de Formación Noria (<www.proyectonoria.crearmundos.net>) se centra en presentar las personas, las actividades y las herramientas para la formación de los maestros en los diversos países donde se lleva a cabo.

En ella pueden conocerse las personas responsables de la aplicación del proyecto en diferentes lugares del mundo, conocerse las principales acciones de formación que se llevan a cabo y encontrarse los diversos artículos y materiales publicados, tanto sobre experiencias de aula como teóricos. Así mismo, desde la web se tiene acceso directo a los vídeos ordenados por temas que existen en la red sobre Noria, así como a links de otras webs: rincón del educador, rincón de Juanita, Museo de Juanita, web de la editorial para comprar los libros, formación on line, y a la recién inagurada página de Facebook.

La web pretende ser un punto de referencia vivo para formadores y maestros, por lo que va a ir actualizándose y revisándose conforme aparezcan propuesta nuevas. ¡Estáis todos invitados!

FORMACIÓN DE FORMADORES NORIA

De manera general los cursos a distancia del Proyecto Noria ofrecen, a los/las educadores/as, la profundización en las herramientas metodológicas para potenciar la capacidad de pensar de los/las niños/as a través de actividades lúdicas y reflexivas propuestas por los distintos programas. De manera específica este curso ofrece conocimientos básicos y herramientas para la formación de formadores del Proyecto Noria.

Objetivos

- Conocer en profundidad a todos los programas propuestos por el proyecto Noria
- Entender los ejes conceptuales y metodológicos del proyecto Noria y su pedagogía
- Profundizar en herramientas metodológicas para potenciar la capacidad de pensar de los niños y las niñas de 3-11 años.
- Desarrollar características, habilidades y competencias propias de un/a formador/a de formadores del proyecto Noria
- Conocer, aplicar, evaluar y desarrollar actividades formativas

Estructura del curso

El curso está organizado en 5 módulos que dura 40 horas cada uno. El total del curso es de 200 horas. Cada módulo corresponde a una temática:

- MÓDULO 1: Programas, materiales, recursos y espacios de comunicación
- MÓDULO 2: Actividades de formación: cursos, talleres, charlas, grupos de trabajo, tutoría, etc.
- MÓDULO 3: PRACTICUM - Práctica de formación
- MÓDULO 4: Habilidades, características y competencias de un formador de formadores Noria
- MÓDULO 5: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN (práctico-teórico) - Plan de Formación del formador NORIA

Contenidos

Los contenidos del curso son:

- Aprender a pensar en educación de 3-11 años
- Habilidades de pensamiento
- Aprender a actuar: actitudes y valores éticos
- Diálogo como valor y como método
- Pedagogía noria
- El arte como recurso para pensar
- Los juegos como recurso para pensar
- La narrativa como recurso para pensar
- Perspectiva intercultural
- Evaluación figuroanalógica
- Características, habilidades y competencias de un formador noria
- Diseño de actividades formativas

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN SOCIAL (CICI) CREARMUNDOS

Félix de Castro, Asociación Crearmundos

En el año 2009 la asociación Crearmundos BCN se proponía un reto importante: inaugurar, con el objetivo de celebrar el año europeo de la creatividad, un Congreso Internacional que fuese punto de encuentro de personas interesadas en la creatividad como instrumento de mejora. El objetivo era que se presentasen reflexiones teóricas de expertos en creatividad aplicada, así como experiencias de esa aplicación en diferentes proyectos. Así fue como, en diciembre se presentaban en Barcelona ponencias y proyectos en educación, emprendedorismo y arte. Estos proyetos fueron fruto de un proceso de formación en creatividad llevada a cabo por la asociación con líderes de asociaciones y suponía la investigación, la creación y la implementación de esos procesos.

Se presentaron libros, exposiciones, paneles integradores sobre la necesidad de transformar el entorno, comunicaciones sobre emprendedorismo e industrias creativas, educación y pensamiento creativo o arte y arte urbano, además de

poderse realizar talleres relacionados con esos ámbitos. En conjunto, un gran esfuerzo creativo que contó con la participación de muchas entidades y voluntarios.

El año 2010 la asociación, en colaboración con las asociaciones de profesores de Inca y Palma, de la isla de Mallorca en España, presenta la segunda convocatoria del Congreso. Más focalizada en la creatividad aplicada a los procesos educativos contó con paneles integradores sobre crear e innovar socialmente, sobre los educadores como transformadores sociales o sobre la ética en la aplicación de la creatividad.

A su vez, las comunicacione se centaron en las diversas formas de introducción de la creatividad y la innovación en la educación formal (en la gestión de centros, en el aula, en la relación con los padres…) y no formal (en ONG, con colectivos de riesgo de exclusión, en networkings…).

El siguiente año, 2011, en colaboración con importantes instituciones educativas de México (Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Superior de la Educación del Estado de México y la Federación Mexicana de Filosofía para niños) se lleva a cabo el III CICI Crearmundos. En este caso, comparte convocatoria y temática con el Congreso de Filosofía para Niños anual. Por eso, la temática se centra en la creatividad entendida desde la filosofía con niños como educación para una ciudadanía creativa. En él se rinde homenaje a los responsables de crear y divulgar por el mundo el proyecto «Philosophy for children», Matthew Lipman y Ann Sharp. Las ponencias y talleres se centran en la formación de la ciudadanía creativa a través de la formación de los docentes, la metodología del diálogo y la cultura democrática.

Este año 2012, también en colaboración con la federación Mexicana de Filosofía para Niños y el Instituto Superior de la Educación del Estado de México, además de la Universidad Pedagógica de Durango, se lleva a cabo en los días 31 de noviembre y 1 y 2 de diciembre el IV CICI Crearmundos, junto al XI Congreso Internacional de Filosofía para niños.

En él se pretende profundizar en lo que se apuntó en la anterior edición como una de las claves para la formación de la ciudadanía creativa: la formación del docente. Por eso, expertos mexicanos e internacionales presentarán sus perspectivas del papel que tiene la educación reflexiva en la formación del profesorado, así como los talleres mostrarán cómo la filosofía es una apuesta seria para ese cometido.

Transformado según las circunstancias, a lo largo de estos cuatro años el Congreso Internacional Crearmundos CICI mantiene su espíritu de divulgar la necesidad de reflexionar sobre el poder de la creatividad para cambiar los entornos y para construir y crear nuevos mundos. Para más información: <www.crearmundos.net/congreso>.