

STELLA ACCORINTI

**FILOSOFÍA
PARA NIÑOS**

**INTRODUCCIÓN
A LA TEORÍA
Y LA PRÁCTICA**

FILOSOFÍA PARA NIÑOS MANANTIAL

Stella Accorinti

Filosofía para Niños

Introducción a la teoría
y la práctica

MANANTIAL
Buenos Aires

Diseño de tapa: Eduardo Ruiz

Accorinti, Stella
Filosofía para Niños : introducción a la teoría y la práctica . - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Manantial, 2014.
144 p. ; 22x14 cm.

ISBN 978-987-500-201-2

1. Filosofía para Niños.
CDD 100.54

Para Lis, Lucía y Santiago

Impresos 1500 ejemplares en marzo de 2015 en
Talleres Gráficos Leograff SRL,
Rucci 408, Valentín Alsina, Argentina

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina

Derechos reservados
Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento,
el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro,
en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico
o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros
métodos, sin el permiso previo y escrito del editor.
Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

© 2015, Ediciones Manantial SRL
Avda. de Mayo 1365, 6° piso
(1085) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54-11) 4383-7350 / 4383-6059
info@emanantial.com.ar
www.emanantial.com.ar

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. Filosofía para Niños | 13 |
| Los supuestos en Filosofía para Niños | 16 |
| 2. El programa | 19 |
| Propósitos del programa | 19 |
| Acerca del currículo..... | 20 |
| Textos que se utilizan en la Argentina y en otros países de América Latina | 21 |
| Descripción del currículo..... | 23 |
| La comunidad de investigación..... | 25 |
| Qué se propone la comunidad de investigación | 26 |
| La formación de formadores | 30 |
| 3. La práctica, la evaluación y la formación de formadores en Filosofía para Niños..... | 31 |
| Observación y análisis de las prácticas en el aula con Filosofía para Niños. Para empezar a pensar en evaluación | 31 |
| Hacia un diseño de evaluación para Filosofía para Niños | 39 |
| 4. El pensamiento creativo..... | 41 |
| La imaginación..... | 41 |
| <i>La imaginación en el discurso</i> | 41 |
| La innovación semántica | 43 |

| | | | |
|--|----|---|-----|
| La metáfora y la invención de intrigas | 44 | <i>El razonamiento hipotético</i> | 91 |
| La metáfora | 44 | SÉPTIMA SESIÓN | 93 |
| El relato | 49 | Reuniendo herramientas y descubriendo supuestos | 93 |
| La imaginación en la acción | 51 | OCTAVA Y NOVENA SESIONES | 94 |
| <i>La imaginación y el actuar individual</i> | 51 | Reuniendo y reforzando herramientas | 94 |
| La imaginación y la intersubjetividad | 53 | DÉCIMA SESIÓN | 95 |
| La ideología y la utopía | 54 | Jugando a investigar. Todos somos detectives. Aprendiendo a hacer preguntas deliberadas | 95 |
| 5. El pensamiento multidimensional | 57 | Trabajando con los textos | 98 |
| ¿Qué es el pensamiento multidimensional? | 57 | Listas de cotejo e histogramas y los correspondientes a la sección evaluación y formación en Filosofía para Niños | 113 |
| Pensamiento multidimensional y habilidades de razonamiento | 60 | Las listas de cotejo | 113 |
| Pensamiento cuidadoso del otro | 62 | Los histogramas | 118 |
| <i>Emoción y razón</i> | 62 | Apéndice II. El currículo tradicional | 133 |
| ¿Qué es el pensamiento cuidadoso del otro? | 63 | Epílogo | 135 |
| <i>Los sentimientos son pensamiento</i> | 63 | Bibliografía | 137 |
| <i>Las emociones son pensamiento</i> | 65 | | |
| El pensamiento cuidadoso | 65 | | |
| La filosofía en el currículo escolar | 70 | | |
| El pensamiento multidimensional en el currículo escolar | 74 | | |
| Apéndice I. Cómo prepararnos para filosofar | 77 | | |
| Esquema de acercamiento a las primeras herramientas de discusión filosófica | 77 | | |
| PRIMERA SESIÓN | 78 | | |
| Haciendo un círculo | 78 | | |
| SEGUNDA SESIÓN | 83 | | |
| Ambigüedades y preguntas | 83 | | |
| TERCERA SESIÓN | 86 | | |
| Relación entre el nombre y la identidad | 86 | | |
| CUARTA SESIÓN | 87 | | |
| Primera sesión sobre razones | 87 | | |
| QUINTA SESIÓN | 89 | | |
| Segunda sesión sobre razones | 89 | | |
| SEXTA SESIÓN | 91 | | |
| Si sucede esto, entonces ¿qué podría suceder? | 91 | | |

1. Filosofía para Niños

Filosofía para Niños (FpN) es una propuesta educativa que brinda a los niños y los adolescentes instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo y de su inserción en él. FpN apuesta por la filosofía como actividad para lograr un pensamiento cuidadoso del otro, creativo y crítico, que pueda ser desarrollado por niños, jóvenes y adultos en comunidades de investigación (c. i.). En esta comunidad, en la que sus miembros trabajan para ser capaces de entender el punto de vista de los demás y se esfuerzan solidariamente por descubrir el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven es donde se lleva a cabo el programa de FpN. La comunidad de investigación es un proceso, y, ante todo, *una experiencia* en la cual es importante que se den determinadas conductas, entre las que cabe destacar:

- Aceptar de buen grado las correcciones de los compañeros.
- Ser capaz de escuchar atentamente a los otros y considerar y estudiar sus ideas.
- Poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos de los demás.
- Construir nuestro pensamiento a partir de las ideas de los demás.
- Poder desarrollar nuestras propias ideas seriamente y sin sentir miedo por el rechazo o por la posible incomprensión de los otros.

- Estar abierto a nuevas ideas y ser fieles a nosotros mismos.
- Aceptar y respetar el derecho de los otros a expresar sus propios puntos de vista.
- Ser capaz de detectar opiniones subyacentes.
- Buscar la coherencia cuando argumentamos diferentes puntos de vista y preguntar cuestiones relevantes.
- Pedir y dar razones.
- Discutir los temas con la mayor imparcialidad posible.
- Preguntar por los criterios que se están utilizando.

Filosofía para Niños *es un programa* en el cual trabajan, íntimamente unidos, un método y un contenido (en continuo proceso de recreación): el método está unido indisolublemente a contenidos filosóficos. Estos contenidos filosóficos, es cierto, tienen miles de años de antigüedad o, aun siendo recientes, se nutren en esos muchos siglos, pero también es cierto que se recrean cada día en las clases de FpN. Esta recreación de la filosofía es el verdadero objetivo del programa, ya que son los participantes de la comunidad de investigación quienes, con la guía de su interés, conducen las clases, que son coordinadas por sus docentes.

Si la búsqueda de la propia sabiduría, el conocerse a sí mismo, es la tarea última, primera y fundamental que cada ser humano se propone, la filosofía sería el quehacer más propio de las mujeres y de los hombres. No podemos dejar de pensar, y nunca los seres humanos han dejado de hacerse preguntas: ¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿por qué nos hacemos preguntas?, ¿es este el mejor de los mundos posibles? ¿Cuál es mi rol en todo esto? ¿Cuál quisiera yo que fuera mi rol? Y son estas grandes preguntas las que contienen las pequeñas preguntas: ¿estoy razonando correctamente?, ¿puedo razonar mejor?, ¿puedo mejorar mi pensamiento crítico?, ¿puedo elaborar pensamientos creativos?, ¿puedo fundamentar lo que pienso en el pensamiento cuidante?

Paradójicamente, la educación que brindamos a nuestros niños, niñas y jóvenes ha eludido larga y eficazmente estas preguntas. La currícula de la escuela inicial, primaria y secundaria

no está vertebrada alrededor de las preguntas sino alrededor de las respuestas. Pero la educación aún tiene algo para decir: la filosofía como eje vertebrador del currículo escolar es una posible solución para un mundo enfermo de falta de juicio cuidadoso de los demás, creativo y crítico. FpN propone privilegiar las preguntas y la sensibilización al contexto, a través del proceso de investigación. Este proceso implica atreverse a hacer preguntas y esperar que nos hagan preguntas, a través de la apertura del corazón intelectual a las inquietudes de estas pequeñas personas con las que compartimos la educación. Podemos lograr que los estudiantes sean mejores ciudadanos, pero, sobre todo, mejores seres humanos, introduciendo en la enseñanza el uso de la emotividad y la razonabilidad. Entendemos por "razonabilidad" la razón temperada por la sensibilidad y la emoción, que es, también, pensamiento.

Como educadores, tenemos el deber de proporcionarles a los niños un mundo aceptable de posibilidades, para que puedan elegir, y ese mundo está conformado, sobre todo, por su capacidad de pensar, de elegir, y de emocionarse. Ser pensante, tolerante, respetuoso de las ideas ajenas, compañero, amigo, solidario, son acciones que se aprenden. Si hacemos que los niños cultiven y practiquen el pensamiento cuidante desde pequeños, es más probable que continúen haciéndolo cuando sean adultos.

FpN se presenta como una propuesta para lograr el pensamiento multidimensional (pensamiento cuidadoso del otro, creativo y crítico). Esta propuesta pregunta por el sentido de la existencia, y obliga a la comunidad de investigación a preguntarse crítica, creativa y cuidadosamente por sus propios supuestos, por el suelo de su decir y hacer, por la tierra que fundamenta su vida, por las conexiones que hilan su existencia, por el sentido de la cosmovisión que preside nuestros pasos filosóficos. FpN supone que para llegar a ser pensantes, solidarios y libres, los niños deberían aprender a serlo en un proceso donde se muestra qué es pensar por nosotros mismos en comunidades de investigación, qué son la solidaridad y la libertad, un marco que constituye la forma y el contenido del aprender a pensar por nosotros mismos. Es en este proceso como se logra el pen-

sar crítico, creativo y cuidadoso (el supuesto aquí es: *a pensar se aprende pensando*). El programa se detendrá, interesado y maravillado, en aquellas preguntas que apunten hacia el sentido y hacia el asombro. Preguntará, con preguntas verdaderas (Gadamer, 1977), por la coherencia, trabajando por alejarse del falso diálogo, donde se simula una escucha que no existe (Freire, 1992). El docente buscará, junto con los niños, los supuestos que subyacen a lo preguntado, pedirá que justifiquen lo comentado, solicitará que apoyen sus ideas en las ideas de los demás. La profesora y la docente, convertidas en coordinadoras trabajarán con los estudiantes y con la formadora de FpN la coherencia de lo que se dice, solicitarán y practicarán autocorrección y autoevaluación. La pregunta “¿por qué?”, constante, permanente, estará presente siempre en las sesiones del programa, pidiendo razones, y sensibilizándonos con el contexto.

LOS SUPUESTOS EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Estar involucrado en una tarea de comunidad de investigación implica, por lo menos:

1. *En el orden político*: apostar por valores como el debate abierto, el pluralismo, la tolerancia, el autogobierno, la democracia y la solidaridad.

2. *En el orden pedagógico*: saber que la comunidad de investigación es el resultado de una crítica constructiva a la concepción tradicional de la educación como transmisión de un cuerpo de conocimientos. Supone que la educación se propone dar a luz personas responsables e íntegras, que sean capaces de hacer juicios lúcidos sobre lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado.

3. *En el orden gnoseológico*: se busca llegar a formular buenos juicios a través de las siguientes conductas:

- Pedir y dar buenas razones.
- Construir el pensamiento propio a partir de las ideas de los demás.
- Hacer buenas distinciones y conexiones.
- Usar buenas analogías y contraejemplos.
- Descubrir supuestos e inferir consecuencias.
- Usar y reconocer criterios.
- Buscar clarificar y definir conceptos.
- Reconocer falacias.
- Hacer buenas preguntas.

4. *En el orden psicológico*: se trata de educar a personas que puedan conformar el yo en relación con otros, poner su ego en perspectiva, desarrollar su autoestima, transformarse a sí mismos, ser capaces de practicar autocorrección, ser autónomos.

5. *En el orden social*: es una praxis caracterizada por el diálogo llevado a cabo a través de la participación razonada y colaboradora de sus integrantes, estimulando las siguientes conductas: tomar las ideas del otro seriamente, respaldando y ampliando sus puntos de vista, aunque no esté de acuerdo con él; dar aliento a los otros para que expresen sus propias ideas; tomar los logros del grupo como propios –ser sensible al contexto; escucharse atentamente unos a otros–, desarrollar la mutua confianza; tener cuidado por el crecimiento de todos los miembros de la comunidad.

6. *En el orden ético*: buscamos responder a las preguntas: ¿cómo debemos vivir?; ¿en qué clase de mundo queremos vivir?

Cabe aclarar que la comunidad de investigación *no es un lugar de decisión* porque esto es contrario a la investigación filosófica. I. a. c. i. se propone una investigación constante y continua donde se lleva a cabo una discusión filosófica, que supone que el acuerdo, si se diera, sería meramente fortuito, nunca buscado, y, mucho menos, deseable. ¿Nos podemos imaginar una comunidad de investigación donde todos están de acuerdo, permanentemen-

te, en todos los temas que se tratan? ¿Cómo sería una c. i. donde el coordinador busca el consenso sobre un tema? ¿Qué sería de la riqueza de la diversidad si los integrantes de la c. i. se solazaran en el consenso? Los integrantes de la c. i. están de acuerdo solo en un punto: en que le dan una oportunidad al diálogo en c. i., con todo lo que esto supone, es decir, la aceptación de los supuestos de la c. i., para poder comenzar a dialogar (si es necesario, sobre esos mismos supuestos). En el mismo momento en que la c. i. toma una decisión, en ese mismo instante, se autodestruye, deja de ser una c. i. Las personas reunidas en un círculo, y que discuten bajo los supuestos con que discute una c. i., pero lo hacen para tomar una decisión, son una asamblea, pero no una c. i.

A continuación daremos lugar al desarrollo del programa de Filosofía para Niños.

2. El programa

PROPÓSITOS DEL PROGRAMA

Filosofía para Niños es un programa sistemático especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 4 hasta los 18 años. A partir de temas tradicionales de la historia de la filosofía y mediante un conjunto de pautas metodológicas cuidadosamente planificadas y experimentadas, que rescatan la curiosidad y el asombro de los niños, se propone estimular y desarrollar el pensamiento multidimensional¹ en el seno de una comunidad de investigación.

FpN no se propone convertir a los niños en filósofos profesionales, sino en desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro. Para ello se apoya en:

1. Un conjunto de relatos filosóficos que sirven como textos básicos de lectura y como disparadores para la discusión filosófica.
2. Libros de apoyo para el docente que ponen a su disposición variados planes de discusión y ejercicios que facilitan la consecución de los objetivos propuestos.

1. Véase el capítulo 5 "El pensamiento multidimensional".

3. Un programa de formación para docentes, que les permita extraer todas las posibilidades de los relatos y asegurar un desarrollo secuencial de las destrezas propuestas.
4. Una metodología pedagógica tendiente a transformar el aula en una comunidad de investigación.

ACERCA DEL CURRÍCULO

El currículo de FpN puede estructurarse de diversos modos, ya sea en el modo tradicional, utilizando solo los textos de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, o bien estructurarlo con esos textos más el agregado de los relatos que diversos autores pertenecientes a los centros de FpN han escrito. Una tercera opción es la elaboración de textos para los estudiantes y libros de apoyo para los docentes con diferente currículo en cada región. Es deseable que los estudiantes, independientemente de su edad, trabajen con el acercamiento a las herramientas de discusión filosófica antes de iniciarse con los textos.

Cada texto que deja de utilizarse, por falta de interés de los estudiantes, es suplantado por otros textos, sean del estilo de una novela o historias breves, que son producidos por la comunidad internacional de Filosofía para Niños, traducidos y adaptados para cada país, o, directamente, y mejor aún, escritos por docentes de cada país en el cual se implementa. Esto muestra el carácter dinámico del programa, dinamismo que fue siempre avalado y promovido tanto por Matthew Lipman como por Ann Sharp. Si este carácter dinámico se perdiera, se estaría olvidando uno de los elementos básicos de FpN: la preservación y el respeto del interés de los niños.

Un currículo posible, que el Centro de Investigaciones en el Programa Internacional Filosofía Para Niños (CIFIÑ) está llevando a la práctica con éxito, es el que se detalla a continuación.

TEXTOS QUE SE UTILIZAN EN LA ARGENTINA Y EN OTROS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Acercamiento a las herramientas de discusión filosófica

| LIBRO DEL ESTUDIANTE | LIBRO DE APOYO PARA EL DOCENTE | ÁREA | CURSO | EDAD | MARGEN DE FLEXIBILIDAD |
|--------------------------------|--|--|------------------------------|---------|------------------------|
| Lis | <i>Maravillándose con mi experiencia</i> | Introdutorio | Inicial - 1er. grado | 5 - 6 | 4 - 6 |
| Rebeca | <i>Descubriendo el mundo</i> | Filosofía del lenguaje | 2do. - 3er. grado | 7 - 8 | 6 - 8 |
| <i>Historias para pensar 1</i> | <i>Investigación ética y social</i> | Ética y Ciencias Sociales | 4to. - 5to. grado | 9 - 10 | 9 - 12 |
| Lisa | <i>Investigación ética</i> | Lógica y Ética | 6to. - 7mo. grado | 11 - 12 | 11 - 13 |
| Suki | <i>Escribir: cómo y por qué</i> | Estética | 1er. - 2 do. años secundaria | 13 - 14 | 11 - 15 |
| <i>La ciudad dorada</i> | <i>Caminando hacia mis supuestos</i> | Estética, Lógica, Gnoseología y Metafísica | 3ero. a 5to. años secundaria | 15 - 18 | 15 - 19 años y adultos |

Con *Lis* los más pequeños comienzan sus trabajos con textos.

Con *Rebeca* los niños continúan la tarea de acercamiento a la filosofía, profundizando en los temas de su interés y avanzando así en su primera introducción a la filosofía.

Con *Historias para pensar 1* y otros textos preparados para este fin, los estudiantes comienzan a pensar en su conciencia perceptiva, reflexionan sobre las experiencias que les proporciona la vida cotidiana, y realizan investigación ética y social. Se profundiza la tarea de aprender clasificaciones, distinciones, semejanzas, que ha comenzado desde los primeros días de trabajo conjunto. El grupo será alentado en esta etapa para que comience a compartir diferentes perspectivas en el diálogo que se desarrolla en la comunidad de investigación. Cuando se comienza la tarea con *Lisa*, estamos ya en el corazón de la investigación ética.

Con *Suki* y los relatos breves que se sitúan en la perspectiva estética, los estudiantes comienzan su reflexión de los supuestos sobre el lenguaje. Se discute en clase sobre la maravilla del lenguaje que nos sustenta: las estructuras del lenguaje, las ambigüedades. En esta etapa se profundizan algunas nociones filosóficas como tiempo, espacio, causalidad, que se trabajan de manera profunda con historias cortas (como "La tortuga del tiempo", que en los últimos años suplantaron extraordinariamente los relatos más extensos en la preferencia de los estudiantes).

Así como *Historias para pensar 1* reflexiona sobre la investigación ética y social, preguntándose en qué clase de mundo desean vivir, qué son las relaciones sociales, qué son los derechos y qué es ser ciudadano partícipe y activo, *Suki* introduce la investigación estética en el programa, y así como *Lisa* pone a los estudiantes en contacto con la investigación de la ética, el último libro, dedicado a adolescentes de 15 a 18 años y adultos, *La ciudad dorada*, nos lleva de la mano hacia el país de las preguntas metafísicas, estéticas, gnoseológicas, y los problemas del entramado del arte con la vida. Su libro de apoyo para el docente, *Caminando hacia mis supuestos*, contiene ejercicios y planes de discusión que pueden ser utilizados en diversos niveles, y muestra un acercamiento a un tipo de libro de apoyo que, sosteniéndose en las líneas de los manuales creados por Lipman y

Sharp, ofrece la opción de textos filosóficos, cuentos, canciones, películas y otros recursos agregados.

DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULO

Los temas centrales de la historia de la filosofía son presentados a partir del lenguaje cotidiano. El programa está estructurado en diversos niveles, correspondientes a distintas edades y cursos, y está ordenado secuencialmente, de forma tal que en sucesivas etapas se amplían temas ya tratados y se introducen otros nuevos. FpN presta especial atención a la secuencia de los elementos lógicos, de manera que se desarrollen de forma acumulativa.

Conforme a las posibilidades, intereses y necesidades de los niños, se puede organizar el siguiente esquema, que se trabajará de manera espiralada, y cuyos temas se retomarán cada vez con mayor profundidad.

1. Se inicia a los niños en el acercamiento a las herramientas de discusión filosófica, trabajando con ellos mediante juegos y cuentos, utilizando títeres, elemento que se mantiene, al menos, hasta los 6 años
2. Se inicia el acercamiento a pautas metodológicas básicas tendientes a desarrollar la capacidad de comunicación, de expresión, la participación y la cooperación entre los niños. Se trabaja con conceptos como ser persona, verdad y mentira, ambigüedades, etc.
3. Se insiste en la adquisición del lenguaje, atendiendo a las formas de razonamiento que están implícitas en la conversación diaria de los niños. Se pone énfasis, también, en una intensificación de la conciencia perceptiva, en compartir perspectivas a través de la discusión filosófica, en la semejanza, distinción y clasificación, y en reflexionar acerca de la propia experiencia cotidiana.
4. Cuando los niños están familiarizados con el conocimiento de la realidad cambiante y plural, están preparados para empezar a reflexionar sobre el lenguaje. En esta etapa se presta

mayor atención a las estructuras semánticas y sintácticas, a la detección de vaguedades del discurso, a la discusión sobre conceptos que establecen relaciones y nociones filosóficas como causalidad, espacio, individuo, clase, etc.

5. El propósito principal de la lógica formal en el currículo es ayudar a los niños a descubrir que pueden pensar sobre su pensamiento de una manera ordenada. La lógica formal contiene los criterios mediante los cuales puede diferenciarse un razonamiento válido de otro que no lo es y, en este sentido, es una disciplina única entre las ciencias e inapreciable para una perspectiva de la educación que se orienta a mejorar el pensamiento. En esta etapa se insiste en el descubrimiento y en la comprobación de las reglas de la lógica formal a partir de una amplia gama de situaciones, y en la detección de aplicaciones que muestran cómo pueden ser utilizadas. Ya que los niños en esta etapa están familiarizándose con su propio lenguaje, un sistema de lógica formal útil para ellos es la lógica silogística, cuyas principales propiedades son la consistencia, o ausencia de contradicciones, la consecuencia lógica, o los modos que, de acuerdo con sus reglas, permiten pasar lógicamente de una oración a otras oraciones, y la coherencia, o el modo en que concuerdan las reglas en un todo sistemático y unificado. Debido a la aplicación limitada de este tipo de lógica, se trabaja también con el enfoque de las buenas razones, que permite evaluar los pensamientos propios y ajenos en relación con las acciones o los acontecimientos. Este enfoque no tiene reglas específicas sino que insiste en buscar razones en relación con una determinada situación y valorar las razones ofrecidas. Se trabaja con los niños, buscando la imparcialidad, el respeto por las personas, siendo un objetivo primario ayudar a los integrantes de la comunidad de investigación a descubrir el amplio número de aplicaciones de un pensamiento deliberativo estructurado, y animarlos a que usen activamente el pensamiento reflexivo en sus vidas. Los principales esfuerzos en la enseñanza de este enfoque consisten en mantener el proceso de investigación y animar la evaluación de razones.

6. El acento se pone en la especialización filosófica elemental en los campos de la investigación ética, estética y de estudios sociales.

Cada unidad del programa –relato para los estudiantes y libro de apoyo para el docente– es un conjunto temático que gradualmente introduce al grupo de clase en la reflexión personal y dialógica. Aunque las unidades presentan una gradación en la dificultad de las cuestiones que se plantean, cada una es independiente y puede ser aplicada durante dos años con el mismo grupo de clase.

El propósito básico de cada libro en el Programa es el de proporcionar a sus lectores los medios para prestar atención a sus propios pensamientos y al modo en que sus pensamientos y reflexiones pueden funcionar en sus vidas. El libro será, entonces, el punto de partida para la discusión filosófica.

LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Ya que el objetivo de FpN es inducir un comportamiento filosófico, y los niños tienen una marcada tendencia hacia la expresión verbal, la metodología pedagógica que se considera más apropiada es la discusión filosófica. Al partir de variados recursos se incentiva el diálogo desde el nivel preprimario, ya que es un medio idóneo para que los niños expresen mutuamente sus ideas, aprendan a escuchar las respuestas de sus pares, superen la sensación de que lo que tienen que decir es algo absurdo o inadecuado, comprobándolo con el grupo, de tal manera que las experiencias de los demás también constituyan un aprendizaje.

La transformación de la clase en una comunidad de investigación se considera indispensable para estimular a los niños para que piensen y actúen con un nivel de ejecución más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente: una genuina comunidad de investigación se basa en el respeto mutuo y el compromiso voluntario por parte de sus integrantes en una búsqueda común. Por “investigación” se quiere dar a entender

la constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. Desde esta perspectiva teórica, aprender algo es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó.

A través de la discusión filosófica en el seno de una comunidad de investigación, los niños pueden llegar a sus propios puntos de vista y a sus propias conclusiones. La filosofía insiste en el rigor lógico, pero solo como un medio para hacer el pensamiento más efectivo, y no en función de lograr una absoluta concordancia entre las ideas de todos. El énfasis del programa está en el proceso mismo de la discusión, y no en el logro de una conclusión específica. Aunque no se enseñan temas filosóficos a los niños, el docente debe buscar la reflexión y el cuestionamiento característicos del comportamiento filosófico. Gradualmente los niños comienzan a descubrir que una discusión filosófica tiene un estilo diferente de cualquier otro tipo de discusión, comienzan a darse cuenta de que son capaces de compartir ideas, experiencias y perspectivas unos con otros. Empiezan a valorar los puntos de vista de otras personas, y la importancia de dar razones que apoyen sus propias opiniones. Cobra sentido, entonces, la objetividad, y la necesidad de examinar cuidadosamente los problemas en vez de quedar satisfechos con expresar sus opiniones en forma rudimentaria y superficial.

QUÉ SE PROPONE LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

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

temente, por ejemplo, “¿qué es la mente?”, “¿qué es la realidad?”, “¿qué son las cosas?”, “¿qué es el bien?”, “¿qué es lo justo?”, “a partir de lo que sabemos, ¿qué podemos averiguar?”, pueden ser consideradas preguntas filosóficas.

FpN se propone promover una modalidad pedagógica distinta desde la filosofía, en la que lo informativo y lo formativo constituyen una unidad. Los objetivos no se agotan en el desarrollo de habilidades cognitivas sino que se orientan a formar personas razonables, lo cual involucra una instancia de sociabilidad en el razonamiento. Además del desarrollo de destrezas cognitivas (destrezas en el razonamiento, en la investigación, en el análisis conceptual, en la interpretación) y del trabajo con conceptos filosóficos (“verdad”, “justicia”, “belleza”, “bien”, “lenguaje”, “libertad”, etc.), el Programa implica el afianzamiento de actitudes y hábitos, como desarrollar la capacidad de autocorrección; aprender a escuchar a los demás; prestar atención y esforzarse por entender; pedir y dar razones, entre otros.

Obviamente, la faz formativa trasciende el dominio de lo estrictamente filosófico ya que las habilidades y destrezas son generalizables a otras áreas del saber, y los hábitos y actitudes que se promueven son indispensables en toda sociedad democrática.

Es necesario preparar a los niños para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven y, al mismo tiempo, favorecer su propio crecimiento creativo. Al decir que la educación debe permitirles desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, se está afirmando que la educación debe tender al desarrollo de seres humanos capaces de evaluar el mundo y a sí mismos, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa y cuidadosa de los demás.

A continuación se enumeran algunos de los objetivos específicos de FpN:

- Que los niños se familiaricen con la práctica del pensamiento cuidadoso del otro.
- Que los niños desarrollen su pensamiento creativo.

- Que los niños desarrollen su capacidad para encontrar sentido en la experiencia ejercitándose en:
 - descubrir conexiones,
 - descubrir alternativas,
 - ofrecer razones,
 - descubrir relaciones parte-todo y todo-parte,
 - detectar y reconocer incoherencias.
- Que los niños desarrollen y ejerciten su capacidad de:
 - razonar,
 - extraer inferencias de distinto tipo,
 - clasificar,
 - categorizar,
 - trabajar con la coherencia,
 - trabajar con la contradicción,
 - formular preguntas,
 - identificar supuestos,
 - formular relaciones causa-efecto,
 - conocer y evitar –o saber utilizar– la vaguedad en el lenguaje,
 - distinguir ambigüedades,
 - reconocer la interdependencia entre medios y fines,
 - definir términos,
 - identificar y utilizar criterios.
 - ejemplificar
 - construir hipótesis
 - contextualizar
 - anticipar
 - predecir y estimar las consecuencias
 - generalizar
 - descubrir falacias no formales.

Lograr el desarrollo y la coordinación de estas habilidades de pensamiento requiere de un proceso gradual y sistemático (donde el todo está antes que las partes, ya que estas habilidades se desarrollan en el seno del ejercicio del pensamiento multidimensional), pero, más allá de las habilidades mismas, se necesita de la aptitud cognitiva para emplearlas. Esta aptitud

consiste en disposiciones tales como la cooperación, la confianza, la autovaloración, la atención, el respeto a las personas, entre otras. FpN sostiene que estas actitudes se estimulan mediante la transformación del aula en un seminario dialógico comprometido con la investigación. Se parte del supuesto de que la discusión genera reflexión; las personas que participan de una discusión están obligadas a reflexionar, a concentrarse en lo que se dice, a evaluar alternativas, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y a los significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y en general, a realizar un amplio número de actividades mentales. Los participantes reproducen en sus propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso de la discusión en la clase. La tesis que afirma que el pensamiento es la interiorización del diálogo, se apoya en la psicología cognitiva y social. Con el término “diálogo”, no se hace referencia, entonces, a cualquier tipo de conversación, sino, especialmente, a la discusión desarrollada con el propósito de elaborar el propio pensamiento a partir de las contribuciones de los otros. Así, la comunidad de investigación será el ámbito en el cual se cuidará la autovaloración de los miembros del grupo y los procedimientos, se tendrá la aptitud para valorar y criticar los propios razonamientos al igual que los razonamientos de los compañeros, se tendrá confianza en que los procedimientos del grupo son fiables porque son autocorrectivos. Cuando estas disposiciones llegan a ser habituales, ofrecen un apoyo posterior a la formación del carácter individual, en la medida en que se han construido interiorizando la racionalidad de las instituciones sociales.

Hacemos hincapié en la formación de personas razonables porque las cuestiones profundamente humanas, las que tienen que ver con la conducta humana, no siempre se pueden resolver solo racionalmente. En este sentido, entonces, las metas razonables son la mejor opción para estos casos, pues las cuestiones polémicas en ética no tienen casi nunca solución racional. ¿Qué hemos de hacer? ¿No hacer nada? Pero la moral es, justamente, un hacer, entonces nos parece lo mejor lograr acuerdos y compromisos, realizar renunciaciones en contra de nuestro interés indivi-

dual y a favor del bien común, defendiendo el respeto hacia los demás y hacia nosotros mismos. Puede ser entonces que en lugar de pensar la educación como un laboratorio amurallado para enseñar la racionalidad, debamos verla como un lugar abierto y vivo donde aprender todos juntos la razonabilidad. La razonabilidad implica la racionalidad, pero no a la inversa. Podemos ser racionales y no razonables. Podemos ser racionales y crueles, pero no podemos ser razonables y crueles. Los seres racionales pueden torturar a sus semejantes, pero los seres razonables no. Y esta es una de las partes más complejas de la educación: formar personas razonables.

LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Filosofía para Niños fue creado en 1969 en Estados Unidos. Es evidente que el programa no puede ser implementado tal como fue pensado y escrito, la práctica nos ha mostrado que los textos deben ser reformulados o cambiados, que las metodologías deben ser adecuadas a cada contexto, a cada país, a cada escuela, a cada grupo.

Escribir nuevos textos para los niños es un desafío, y escribir textos de acompañamiento para que los docentes puedan apoyarse en ellos para escribir los suyos propios es un desafío que se suma al anterior. FpN es un programa educativo, y debe tener materiales para poder formar a los docentes, para que estos se sumerjan en el mundo de la filosofía de manera profunda. Deberemos además formular programas para que ellos, si así lo desean, puedan, después de haber comenzado con sus prácticas y de manera paralela a ellas, realizar estudios de filosofía.

En el siguiente capítulo presentamos algunas pautas a los interesados en saber en qué consiste la educación de los futuros formadores de coordinadores en FpN.

3. La práctica, la evaluación y la formación de formadores en Filosofía para Niños

OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EN EL AULA CON FILOSOFÍA PARA NIÑOS. PARA EMPEZAR A PENSAR EN EVALUACIÓN

En la práctica docente, hay una red de relaciones complejas entre quien enseña y quien aprende, o, para decirlo de manera más esquemática, y que no necesariamente se corresponde concepto a concepto con los dos señalados, maestro y estudiante. En esta red hay reconocimientos mutuos, y de esta manera se construye el micropoder. El planteo de la necesidad del análisis de la práctica conlleva el reconocimiento de que no existe observación libre de teoría, y que es a la luz de la teoría como se debe trabajar toda práctica para evitar el activismo –acción no sometida, de parte de quien la ejerce, a reflexión teórica. La construcción metodológica se plantea como instancias de previsión, actuación y valoración crítica: el método no trabaja solo en el momento de interacción en el aula. Así, esta perspectiva se aleja de la mirada tecnicista. El planteo acerca de qué se mira y cómo se mira habla del sujeto que reflexiona sobre su objeto y sobre sí mismo, convertido en objeto de su propio análisis, a través de un intento de suspensión del juicio, una demora de la interpretación y un pasaje de la práctica a través del tamiz de la teoría, practicada de manera consciente e intencional.

En el contexto de los anteriores debates, si deseamos desvelar la naturaleza de las fuerzas que nos inhiben y coartan y empezar a

trabajar para cambiar las actuales condiciones, podemos recurrir a cuatro tipos de acción con relación a la enseñanza y que corresponden a sendas series de preguntas que debemos intentar responder:

1. *Descripción.* ¿Qué es lo que hago?
2. *Inspiración.* ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
3. *Confrontación.* ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
4. *Reconstrucción.* ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

La intervención inteligente en los problemas complejos de la práctica educativa no se deriva directamente de las proposiciones teóricas como propone la perspectiva racionalista, ni se reduce al dominio de conductas previamente entrenadas y derivadas de la investigación científica como propone la perspectiva técnica, ni puede restringirse a la formación de actitudes y disposiciones de respeto al desarrollo "natural" de los estudiantes como propone la perspectiva humanista. Requiere más bien el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación, que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular, y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas. Comprender la complejidad de la intervención docente en la situación concreta exige un proceso específico de construcción de teoría, de esquemas interpretativos, que pueden apoyarse en las teorías producidas por otros o en las generalizaciones derivadas de experiencias previas, pero que no pueden confundirse ni reducirse a ellas, puesto que se requiere un esfuerzo de teorización *in situ* para abarcar la singularidad de la concreta situación actual.

Para lograr una reflexión amplia, profunda y satisfactoria, esta debe cumplir ciertos requisitos: debe haber un modelo de intencionalidad suficientemente detallado. Esta reflexión debe contener material suficiente, en el modo de planteo de cuestiones centrales y debe tener en cuenta desarrollos teóricos. Se debe llevar un registro detallado.

Una manera de revisar nuestras prácticas en el aula con el programa es orientar nuestra pesquisa teórica con registros densos y detallados, destinados a análisis exhaustivos, en la medida

de lo posible, por parte de docentes que no estén trabajando con Filosofía para Niños.

Curso: primer grado. Colegio de la ciudad de Buenos Aires. Se indica en el video que este curso tiene Filosofía para Niños desde preprimaria y que están leyendo este libro desde comienzo de año.

Los niños y la docente están sentados en un círculo. La docente tiene sentada en su falda una muñeca, tan grande como ella, que tiene un cartelito que dice "Lis". Los estudiantes tienen también un cartel con su nombre. La docente habla detrás de la muñeca, haciendo como si la muñeca hablara, y le hace decir que va a empezar la sesión y si quieren hablar de las preguntas de la sesión anterior, o que Lis cuente otras cosas. Varios niños y niñas dicen: "Que nos cuente otra vez lo del payaso". Lis cuenta (es decir, la docente lee, detrás de la muñeca) lo pedido.

Episodio 15

CUANDO YO ERA BEBÉ, ME COMPRARON UN PAYASO MUY GRANDE.

NO ME GUSTA ESE PAYASO, PORQUE A LA NOCHE ME PARECE QUE ES DE VERDAD.

LOS PAYASOS DE VERDAD ME ASUSTAN.

Y LOS QUE PARECEN DE VERDAD, TAMBIÉN.

NO ME GUSTAN LOS PAYASOS.

¿USTEDES TIENEN JUGUETES QUE PARECEN DE VERDAD?

Cuando finaliza la lectura, varios estudiantes levantan la mano. La docente dice que va a colocar a Lis en una sillita y la sienta en el círculo. La docente le da la palabra a uno de los estudiantes, quien hace una pregunta. La docente anota en un cuaderno. Así, va dando la palabra a cada uno de los niños. Son dieciocho estudiantes. La mayoría pregunta. Algunas de las preguntas son:

1. ¿El payaso era de verdad?
2. ¿Los juguetes son de verdad?
3. ¿Por qué Lis tiene miedo a los payasos?
4. ¿Hay juguetes de mentira y juguetes de verdad?
5. ¿El payaso, de día no parecía de verdad?
6. ¿El payaso era grande cuando Lis era bebé o después creció?

La docente espera un momento, mirando a los nenes, que ya no levantan la mano. Pregunta quién quiere elegir una pregunta para comenzar. Varios levantan la mano y ella elige a una nena. La nena elige la primera pregunta. La docente da la palabra a otro nene, quien elige la tercera pregunta. La docente le da la palabra a una nena y un nene, y les dice que decidan, en voz baja, cuál de esas dos preguntas se puede elegir para comenzar la discusión filosófica. El nene y la nena cuchichean unos minutos y finalmente, los dos a la vez, dicen que han elegido la última pregunta. La docente sonríe y dice que esa pregunta no estaba entre las elegidas previamente. La docente pregunta al grupo qué les parece. Los niños asienten. Dos nenes conversan animadamente en voz baja, y, en apariencia, no prestan atención a lo que sucede. No han levantado la mano en ningún momento.

Docente: Bueno, entonces... ¿El payaso era grande cuando Lis era bebé o después creció?

Facundo: Capaz que creció.

Manuel: ¡Pero si no era de verdad!

Soledad: ¿Y vos cómo lo sabés?

Docente: ¿Qué quiere decir que no era de verdad?

Manuel: Que no era así, como nosotros.

Analía: Pero puede ser de verdad aunque no sea como nosotros (piensan).

Docente: (toma de su escritorio *Maravillándome con mi experiencia*, el libro de apoyo para el docente de Lis). Voy a escribir algo en el pizarrón. Piensen ejemplos para lo que voy a escribir.

La docente escribe:

- a) Son de verdad y parecen de verdad.
- b) No son de verdad y no parecen de verdad.
- c) No son de verdad y parecen de verdad.
- d) No son de verdad y no parecen de verdad.

Luis: Una flor de plástico. Esa parece de verdad pero no es de verdad.

Sandra: Sí que es de verdad, es de plástico de verdad.

Martín: Pero no es de verdad como las flores de verdad.

Docente: ¿Qué es ser de verdad?

Manuel: Como nosotros, somos de verdad.

Sofía: Pero los juguetes son de verdad.

Luis: Y los dibujos animados son de verdad.

Docente: ¿Por qué?

Luis: Porque existen, yo los veo, por eso.

Soledad: No sé... (piensa).

Franco: Yo tengo un oso de peluche de verdad.

Francisco: Si es de peluche no es de verdad.

Franco: Es de verdad de peluche.

Docente: Qué queremos decir cuando decimos que algo es de verdad (piensan un rato).

Martín: ¿Pero y la pregunta? ¿Creció o no?

Docente: ¿Qué es crecer?

Martín: ¡Uy, no! Crecer es... hacerse grande.

La docente mira su reloj y dice: voy a leerles algo que dicen unos niños. Vamos a pensar entre todos en esta semana, a charlar en los recreos, en casa, y luego, la sesión que viene, si todavía les interesa este tema, continuamos.

La docente toma *Maravillándome con mi experiencia* y lee:

¿Con cuáles de los personajes estás de acuerdo y con cuáles en desacuerdo? ¿Por qué?

1. Martín: "Quiero crecer porque así soy más alto".

2. Luis: "Cuando pienso, estoy creciendo".

3. Mauro: "Cuando crezca, voy a tener siete años".

4. Gabriel: "Cuando crezca, voy a tener veinte años".
5. Sofía: "Cuando crezca, voy a ser vieja pero no voy a ser adulta".
6. Jesica: "Cuando crezca voy a ser adulta".
7. Natalia: "Si como toda la comida, voy a crecer".
8. Valeria: "Si leo mucho voy a crecer".
9. Belén: "Si pienso por mí misma, voy a crecer".
10. Néstor: "Cuando crezca, voy a ser joven todavía, pero voy a ser un adulto".
11. Germán: "Cuando yo crezca, el arbolito que ayer plantó mi abuelo todavía va a ser chiquitito".
12. Gerardo: "Cuando yo crezca, mi tortuga todavía va ser joven".
13. Daniel: "Cuando yo crezca, mi gato ya va ser un gato viejo".
14. Víctor: "Cuando yo crezca, mi perro todavía va a ser un perro chico".
15. Fernando: "Me voy a poner la ropa de mi papá, así crezco más rápido".

Varios niños levantan la mano, y la docente les dice que ahora van a evaluar la sesión, pensando en un juguete y diciendo qué juguete les pareció que fue la sesión y por qué.

Observaciones anotadas de las docentes A. y B.:

Docente A.: Hay un proyecto, probablemente institucional, ya que han permitido la entrada de gente para filmar. La continuidad también denota que la institución está involucrada con el tema.

Docente B.: No se aclara el objetivo de la clase. Este, como la modalidad, está establecido y acordado previamente.

Docente A.: Se ve a los niños sentados en círculo. Hablan de "sesión". Hay entre ellos y la docente un compromiso previo, que no se aclara en el video, de trabajar de una manera diferente, ya que no están en sus bancos y no hablan de "clase".

Docente A.: Cada chico tiene un libro en la mano. Hay algún

compromiso previo porque la docente no les dice a los estudiantes cuándo deben continuar y cuándo deben dejar de leer, o si deben leer o mirar el libro, o cerrarlo, mientras la muñeca cuenta lo que dice en el libro. Ellos mismos comienzan o retoman la lectura, casi sin mirarse, varias veces, después de que la muñeca ha dejado de hablar y mientras algunos intervienen. Evidentemente, hay un fuerte contrato previo entre la docente y los estudiantes.

Docente B.: Los niños entienden mejor que yo el texto. Ellos lo tienen escrito y lo trabajan desde hace tiempo. Estas dos circunstancias parecen completar la comprensión.

Docente B.: Piensan detenidamente la pregunta. Hay otro concepto de respuesta.

Docente A.: Se ve otro vez el contrato en el grupo, ya que la docente no dice nada, no indica pautas, y los niños levantan la mano cuando termina la lectura (cuando termina de hablar la muñeca), y comienzan a formular preguntas. La docente anota en un cuaderno, que varias veces a lo largo del video se verá que pasa a los estudiantes que lo piden. No es, entonces, de uso exclusivo de la docente. En un momento de la clase, uno de los niños pide el cuaderno y comienza a anotar algo en él. Aparece, entonces, como un elemento compartido. En apariencia, no hay un criterio por el cual los estudiantes formulan las preguntas.

Docente B.: La docente está atenta a que todos participen.

Docente A.: Elige una pregunta cualquier estudiante del grupo. La docente no ha dado ningún tipo de jerarquización a las preguntas porque los niños eligen entre todas las preguntas.

Docente B.: Se corta la clase en el momento de mayor movilización. La clase queda pensando, en suspenso.

Docente A.: En apariencia, hay un cuidado de la docente por dar la palabra equitativamente, aunque para asegurar esto habría que observar más clases de este tipo, con diferentes docentes, y ver si eso aparece como una preocupación en esta docente y en este grupo, o si es propiciado por el programa, o pedido como lineamiento básico dentro de este proyecto.

Docente B.: La clase retoma la atención grupal sin dificultad.

Docente A.: Los estudiantes cuestionan lo que aparece, al menos en una primera aproximación, como una obturación por

parte de la docente. Quizás el contrato previo era que eligieran solo entre las preguntas elegidas previamente, o quizá la docente no tiene suficiente dominio del trabajo por realizar, o puede ser también que ella se haya equivocado. Lo cierto es que aparece un cuestionamiento directo de parte de los estudiantes, que lo realizan con mucha seguridad.

Docente A.: La docente tiene algún tipo de libro de apoyo o manual para trabajar con Filosofía para Niños, y lo usa directamente, leyendo de él.

Docente A.: La docente usa saberes que los niños tienen incorporados.

Docente B.: Los niños toman la palabra sin remitirse a la docente, sino que se miran entre ellos y se responden unos a otros.

Docente A.: Los niños se manejan sin timidez, y exponen de manera fuerte y precisa sus ideas. Discuten mucho entre ellos, con ademanes, pedido de precisiones, etc. La docente no ha opinado nunca, solo pregunta. A veces mira el libro que tiene en la falda, pero la mayor parte del tiempo mira a los niños.

Docente A.: Los niños son claros en lo que dicen. Hay seguridad en sus planteos, pero tienen cara de asombro. Sus compañeros también.

Docente B.: La docente trabaja analogías, y pide que comparen el encuentro con juguetes. Los niños están acostumbrados. Los códigos que comparten son fuertes. Me sorprende el término "sesión" y me encuadra lo que vi. Estaba esperando ver una clase de filosofía en la que se trabajaran textos de filósofos.

Docente A.: Los estudiantes evalúan la clase por sí mismos mediante el uso de analogías. La clase queda abierta porque la docente dice que si los niños quieren, pueden retomar el tema luego.

Esta es la primera observación de la sesión, con los primeros comentarios escritos de manera individual.

HACIA UN DISEÑO DE EVALUACIÓN PARA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

El segundo momento, complementario del presentado, en la tarea que estamos pensando, consiste en la observación de las sesiones mediante listas de cotejo utilizadas como herramientas para la recolección de datos a utilizarse en un dispositivo de evaluación que nos permita responder a las preguntas acerca de cuáles son los elementos que nos permiten decir que, efectivamente, Filosofía para Niños es un programa educativo que desarrolla en los niños y los jóvenes el juicio cuidadoso del otro, el juicio creativo y el juicio crítico.

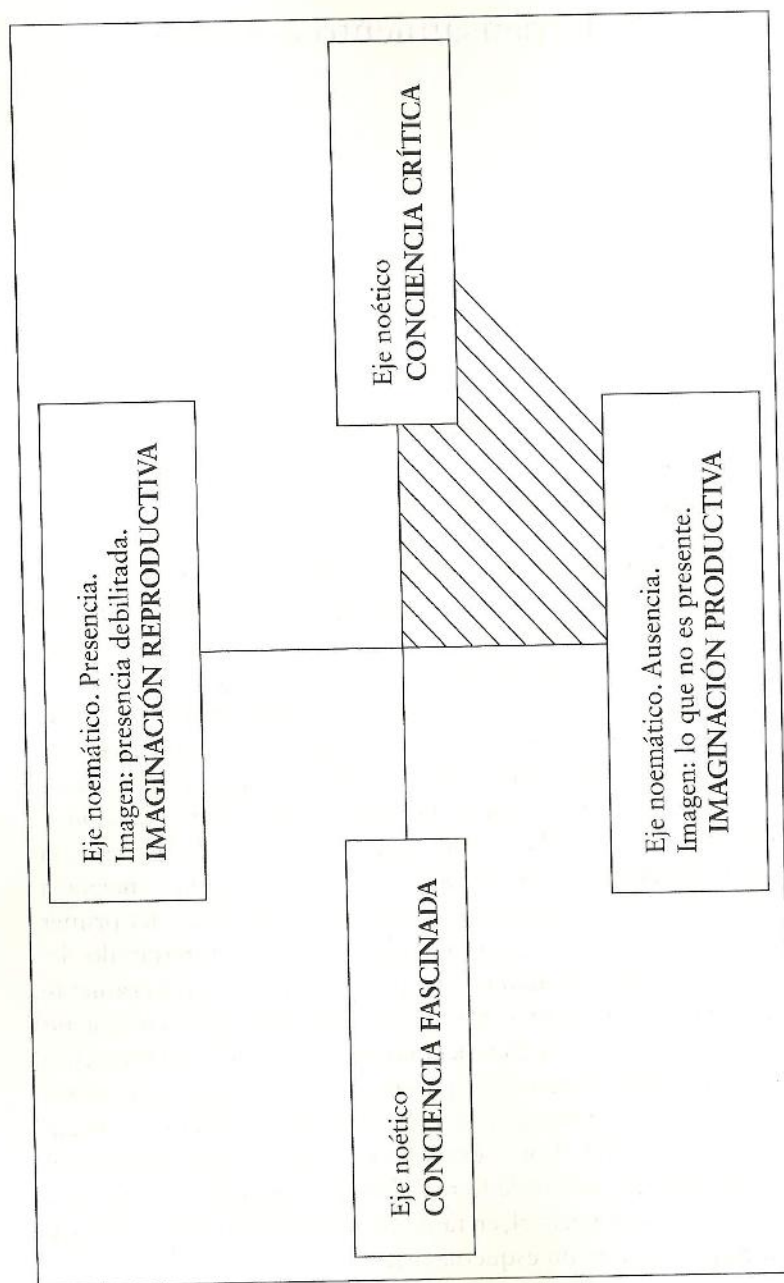
4. El pensamiento creativo

LA IMAGINACIÓN

La imaginación en el discurso

El pensamiento creativo tiene uno de sus ejes cruciales en la imaginación, en la metáfora y en la capacidad de la imaginación para extender su acción a la práctica. Pero, ¿cuál es la capacidad de una teoría para extenderse a la práctica? ¿La imaginación puede actuar en la esfera práctica, una esfera que está más allá del discurso, ámbito al cual la imaginación parece pertenecer originariamente? ¿Cuál sería este pasaje de lo teórico a lo práctico?

El espacio de variación de las teorías sobre la imaginación se mide según dos ejes. Por el lado noemático, el eje de la presencia y de la ausencia, y por el lado noético, el eje de la conciencia fascinada y de la conciencia crítica. En un extremo del primer eje, la imagen es solo presencia debilitada de lo percibido. Es el caso de la imaginación vista como imaginación meramente reproductiva. En el otro extremo del eje, la imagen es lo que no es presente (retrato, sueño, ficción). Es el caso de la imaginación productiva. En el caso del segundo eje: si la imagen se confunde con lo real (se toma la imagen como lo real), la conciencia crítica es nula. En el otro extremo del eje, la imaginación es el instrumento de crítica de la realidad (un ejemplo, la reducción trascendental en Husserl, en tanto neutralización de la realidad). Podríamos pensar un esquema así:



Estamos entonces trabajando con la tradición existente sobre la imaginación, pero, a la vez, presentando, desde la perspectiva de Paul Ricoeur, un planteo diferente del problema, ya que en lugar de asociar la imagen a la percepción, se la relaciona con el lenguaje. Así, en la teoría ricœuriana de la metáfora, la imaginación y un determinado uso del lenguaje están profundamente unidos.¹

LA INNOVACIÓN SEMÁNTICA

En la teoría de la metáfora aparece la característica del uso metafórico del lenguaje: la innovación semántica, una creación instantánea por atribución de predicados inusitados (Ricoeur, 1988: 12).

La perspectiva de no asociar la imagen a la percepción permite un cambio radical, pues se deja de considerar la imagen como "apéndice de la percepción, una sombra de la percepción" (Ricoeur, 1988: 97).

Ricoeur nos presenta una pretensión referencial de la ficción y de la imaginación, que ha sido obstaculizada por diversos prejuicios, por ejemplo que la imagen es solo un componente de la mente que copia algo, o que la imagen es solo una copia o réplica de la realidad, como vemos en el esquema. Contra el prejuicio de la imagen como cosa en la mente, debemos tener en cuenta que la imagen tiene una intencionalidad peculiar, porque ofrece un modelo para percibir las cosas de un modo diferente. Contra el prejuicio de la imagen como copia: la imagen no se refiere a la realidad para copiarla, sino para percibir una lectura nueva. Es la pretensión refigurante de la imaginación. Así, la

¹ I. P. Ricoeur señala en *Hermenéutica y acción* (1988: 36): "Decir que una metáfora nueva es extraída de la nada es reconocerla por lo que ella es, a saber, una creación momentánea del lenguaje, una innovación semántica que no tiene estatuto ni a título de designación ni a título de connotación en el lenguaje establecido".

ficción reorganiza el mundo y genera rasgos y contornos nuevos para la experiencia.

LA METÁFORA Y LA INVENCION DE INTRIGAS

La innovación semántica tiene dos formas: la metáfora y la invención de intrigas. En este segundo caso, tenemos la introducción de un orden inteligible en una secuencia de acontecimientos, estableciéndose en el relato un acto configurante, una síntesis de lo heterogéneo, obra de la imaginación productiva. La metáfora, por su lado, implica una innovación semántica por asimilación predicativa (así como la intriga la implica por reunión de elementos múltiples). Se produce una nueva pertinencia en la predicación por medio de una atribución que primariamente no era pertinente. Se instaura así una proximidad entre significados hasta ahora alejados. Se establece una semejanza por la cual términos alejados aparecen ahora como cercanos. Tal como sucede con la intriga, esta operación también es obra de la imaginación productiva.

LA METÁFORA

Ricœur dice que nuestras imágenes son habladas antes que vistas. Varios prejuicios cambian de lugar con esta tesis: no estamos ante las imágenes como cosa en la mente ni tampoco como copia de la realidad. Ahora bien, ¿como cuál es la relación entre las imágenes y el lenguaje? Para responder esta pregunta, resulta interesante analizar el funcionamiento de la metáfora, para trazar “un breve perfil de un modelo de solución” (Ricœur, 1988: 94). La metáfora procede de la tensión entre los términos de un enunciado metafórico. Estamos ante un uso anormal de los predicados, en el marco de la frase entera (Ricœur, 1988: 10 y 28), y no un uso anormal de los sustantivos. La metáfora no es la transposición de un nombre extraño, sino el conflicto entre dos interpretaciones de un mismo enunciado (Ricœur, 1988: 9 y

11). Por eso Ricœur habla de “enunciación metafórica, y no de sustantivos empleados metafóricamente. La metáfora, entonces, implica una acción semántica de la palabra.

El medio apropiado para la producción de un choque entre campos semánticos es la no pertinencia predicativa: la nueva pertinencia predicativa que se produce es la metáfora.² A su vez, esta nueva realidad, producida en el nivel de la frase completa, suscita en el nivel de la palabra aislada la extensión de sentido. Así, la reestructuración de los campos semánticos se da como un desplazamiento de la atención, de los problemas del cambio de sentido en el nivel de la denominación al nivel del uso predicativo.

Sobre las ruinas de la predicación literal emerge un nuevo significado, y es en el momento de la emergencia cuando media la imaginación: campos semánticamente diferentes se acercan y se produce el choque que suscita la metáfora. Podemos crear sentido (a través de una torsión verbal) allí donde la interpretación literal es insensata (Ricœur, 1988: 11 y 28). La imaginación es una manera de construir la pertinencia en la impertinencia. En la tensión (opuesta a la sustitución) emerge una nueva significación que concierne al enunciado total. Imaginar es ante todo reestructurar campos semánticos (Ricœur, 1988: 35). La metáfora es siempre la resolución activa de un enigma, de una disonancia semántica: no hay metáfora viva en el diccionario (Ricœur, 1988: 10, 12-13, 31).

Por último, la imagen suspende el significado en el elemento de la ficción. La imaginación es así un libre juego de posibilidades, en un estado de no compromiso respecto del mundo de la percepción o de la acción. Probamos así ideas nuevas, nuevas formas de estar en el mundo. Todo el proceso nos muestra que

2. P. Ricœur (1988: 32): “[...] este desplazamiento en la significación resulta principalmente de una colisión entre significados literales, lo que excluye el empleo literal de la palabra en cuestión y da indicios para encontrar una significación nueva capaz de concordarse con el contexto de la frase y hacerla significante en el contexto considerado”.

primero entendemos las imágenes y luego las vemos. Así, las metáforas de tensión (metáforas verdaderas) son intraducibles, porque crean sentido. Su paráfrasis es infinita y no agota la innovación de sentido.

Por lo tanto, en la metáfora la innovación semántica tiene tres caracteres:

1. No pertinencia literaria (emerge una significación nueva, pero la no conveniencia de la predicación extravagante debe continuar siendo percibida).
2. La pertinencia predicativa nueva emerge sosteniéndose sobre la predicación impertinente. Hay una semejanza instaurada (más que percibida). Repentinamente (en un ahora de refiguración) términos alejados en el espacio lógico aparecen como cercanos.
3. Una torsión verbal, que suscita la extensión del sentido de las palabras aisladas.

La innovación semántica está constituida propiamente en el segundo rasgo: la semejanza es instaurada por la imaginación productiva, que permite “ver como” gracias a su función sintética, generadora de reglas. Así, la imaginación esquematiza la nueva pertinencia semántica.

El esquema es para Kant la representación de un proceso de la imaginación que permite dar imagen a un concepto. Para Ricœur, en cambio, es una regla que permite ver algo como algo. Por lo tanto, la imagen no es una percepción debilitada, sino que, asimilándose a una significación emergente, le brinda sustento. La imaginación productiva no es la facultad de derivar imágenes de la experiencia sensorial, sino de hacer que surjan nuevos significados, de los que la imagen es sustento. Surge de este modo una nueva mención referencial, una nueva intención, que es el reverso de la abolición de la referencia que había en el sentido literal.

Al decir que nuestras imágenes son habladas antes que vistas, se plantea la imaginación como una dimensión del lenguaje, una capacidad para dejar aparecer, y no una facultad para derivar

imágenes de la experiencia sensible. La imaginación produce nuevas configuraciones, y vemos la imagen cuando entendemos estas configuraciones de sentido. Como la imagen es un aspecto de la innovación semántica que tiene lugar en el lenguaje, tanto en la metáfora como en la puesta en intriga está presente la imaginación, que nos permite ver las cosas de otra manera.

En la metáfora, la imaginación produce una mediación, un sostén para que emerja una nueva significación, como ya se ha dicho. Esta nueva significación emerge más allá de la predicación literal. La metáfora no es simplemente una manera de dar a una cosa el nombre de otra (como dice Aristóteles en la *Poética*), la metáfora no es un uso desviado de los nombres, sino un uso desviado de los predicados en el marco de la frase íntegra. El “ver como” de la metáfora une un concepto vacío con una intuición ciega. Así, el lenguaje tiene una función imaginadora, que permite unir lo verbal con lo no verbal, logrando la reestructuración de campos semánticos: el “ver como” tiene el papel del esquema kantiano, une la luz del sentido con la plenitud de la imagen.

En la metáfora se da la peculiaridad de que el “es” metafórico es acompañado por un “no es”, y por eso la tensión se mantiene, pues sabemos que al decir que el tiempo es una cueva de ladrones, el tiempo no es una cueva de ladrones. Se transgreden así fronteras de sentido, pero no se las elimina.

Encontramos tres funciones de la imaginación en relación con la metáfora:

1. Esquematización: el esquematismo no es la imagen, sino un procedimiento o representación. Así, hablamos de “procedimientos de la imaginación” para procurarse imágenes que sirvan de apoyo a la innovación semántica. Por eso la imaginación es una matriz generadora de reglas, por las cuales veo algo como algo, por ejemplo, a mi gata sentada, quieta y alerta, como una estatua de Bastet.
2. Resonancia: al esquematizar la nueva predicación metafórica, la imaginación reactiva experiencias anteriores, dando nueva vida a campos sensoriales adyacentes. La imaginación, en un fenómeno de eco o reverberación se difunde en todas direc-

ciones, suscitando todo un conjunto de nuevas imágenes, y no simplemente una sola imagen.

3. Descompromiso (o no compromiso): las imágenes tienen un efecto de neutralización de la realidad y permiten jugar con posibilidades.

Por lo dicho, la metáfora dice algo sobre la realidad, porque con la suspensión de la referencia (inherente al lenguaje descriptivo) aparece un poder más radical de referencia a aspectos de nuestro ser en el mundo, que no pueden ser dichos directamente. Sobre las ruinas del sentido literal, el enunciado metafórico levanta estos aspectos de manera indirecta. Sobre estas ruinas se erige la nueva pertinencia semántica que la metáfora establece, suscitando una nueva mención referencial. De esto se deduce una tesis interesante para seguir pensando: la metáfora instaura una proximidad entre sentidos alejados, a la que corresponde una proximidad entre las cosas mismas, o sea, a la metaforización del sentido corresponde una metaforización de la referencia. El discurso poético efectúa una *epojé* de la referencia descriptiva y pone en juego ficciones por las cuales intenciona la realidad por el camino de la redescipción. Por eso los textos poéticos nos hablan del mundo, aunque no lo hacen de manera descriptiva. Inventar y descubrir dejan de oponerse, porque lo que la metáfora crea, a la vez lo descubre y lo que encuentra, a la vez lo inventa. Por la redescipción metafórica, la pretensión de verdad de la metáfora no identifica la noción de verdad con las experiencias de objetos que pueden ser descriptos.

La metáfora es el núcleo semántico del símbolo. La metáfora surge en el universo del lógos, en cambio el símbolo surge en los confines del lógos y del bíos (del sentido y de la fuerza, del discurso y de la acción). Pero, a la vez, como el sentimiento liga el lenguaje, y el sentimiento es una relación carnal con el mundo, el poeta se siente deudor de algo de lo cual nunca acaba de dar cuenta. Esa deuda deja en la metáfora una huella (en el sentido que le da al concepto Simiand) que hace de la metáfora también un símbolo.

EL RELATO

Mientras que la referencia metafórica permite redescubrir el mundo, el relato tiene una función de reconfiguración del mundo. Tanto en la metáfora como en la ficción narrativa nos encontramos con la innovación semántica y con el “aumento icónico del mundo” (Ricoeur elabora este concepto en alusión a la estrategia del pintor, que reconstruye la realidad sobre un alfabeto óptico de líneas y colores). Mientras que la percepción originaria elimina los contrastes, el ícono permite una articulación reconstructora de la realidad, y así vemos algo nuevo, que no veíamos antes –por eso hay aumento icónico.³

El relato es también una forma de innovación semántica: la puesta en intriga que caracteriza el relato lleva a cabo una triple mediación:

1. Entre los acontecimientos coincidentes del relato y el relato como un todo: la historia, de lo que es una simple sucesión de incidentes, extrae una configuración, una totalidad inteligible.
2. Entre los factores de la red conceptual de la acción (agente, motivos, fines).
3. Entre dos dimensiones temporales del relato, una dimensión cronológica de los episodios y una dimensión no cronológica (o configurante), por la cual los acontecimientos se transforman en historia.

Toda puesta en intriga implica una innovación semántica y esta nos remite a la obra de una imaginación productiva: hay un esquematismo de la función narrativa que mediatiza entre la totalidad significativa y la presentación intuitiva de los episodios. Este esquematismo se presta a una tipología que nos muestra a la imaginación como matriz generadora de reglas. Hay reglas que orientan la experiencia, nacen de innovaciones y están sujetas a un proceso de sedimentación. Se produce una sedimentación

3. Ícono proviene del griego *eikon*, imagen.

que concierne no solo a la forma de la concordancia discordante entre el relato como un todo y los incidentes, sino también al género y a los tipos de organización. Así, forma, género y tipos nacen del trabajo de la imaginación productiva.⁴ En este trabajo hay una dialéctica de la innovación y de la sedimentación: se producen obras singulares (innovación), pero la innovación está sujeta a reglas (la imaginación se atiene a los paradigmas de la tradición). Si bien puede haber desviación respecto de los tipos y de los géneros, no puede haberla respecto de la concordancia/discordancia. Así, la imaginación, como matriz generadora, produce las reglas de la forma, los géneros y los tipos.

Si comparamos el esquema en Kant y en Ricœur, podemos ver lo siguiente:

1. Desde el punto de vista de la mediación, el esquema es para Kant un tercer elemento mediador entre la intuición y las categorías. Para Ricœur es un elemento mediador entre el significado pensado (tema) y los episodios que se representan intuitivamente.
2. Desde el punto de vista de la determinación temporal, Kant se refiere a una determinación del tiempo efectuada según reglas y Ricœur se refiere a una determinación del tiempo narrativo, efectuada entre la cronología de los episodios y la acronología del tema.
3. Desde el punto de vista de la imaginación, Kant se refiere a la representación de un procedimiento general de la imaginación para proporcionar una imagen a un concepto (definición de esquema en Kant) y Ricœur se refiere a la representación de un procedimiento general de la imaginación que permite organizar la intriga.

4. Cada vez que hablo de imaginación productiva, me refiero siempre a producción en el sentido de póiesis.

LA IMAGINACIÓN EN LA ACCIÓN

La imaginación y el actuar individual

La imaginación analógica opera desde la transformación de sentido entre cuerpos propios hasta los grados superiores de las comunidades. En la comunidad no se recurre a una entidad suplementaria, sino que se postula la reciprocidad de los sujetos. No hay hipostatización de entidades colectivas, porque las personalidades de orden superior son un conjunto de interacciones entre sujetos. Vemos claramente en esto la crítica a la reificación de las relaciones colectivas.

Todas las comunidades sociales se comprenden por analogía con mis actos personales. La analogía es el principio trascendental para la comprensión de todas las relaciones intersubjetivas, y es válida no solo para los contemporáneos, sino que se extiende a los predecesores y a los sucesores (no solo los que conozco, sino también los que no conozco son yo es como yo). La imaginación productiva preserva esta analogía del ego transfiriendo el sentido ego al tú y al él. La analogía significa que todos los otros son un yo como yo, y lo mismo que yo, pueden imputarse su experiencia. El lazo analógico que hace a todo ser humano mi semejante nos es accesible solamente a través de prácticas imaginativas como la ideología y la utopía.

La primera condición de una aplicación de la teoría de la imaginación fuera de la esfera del discurso es que la innovación semántica tenga, dentro de los mismos límites de la enunciación metafórica, una fuerza referencial (Ricœur, 1988: 100), que la metáfora diga algo nuevo sobre la realidad (Ricœur, 1988: 13). Una de las preguntas que surge es: ¿el enunciado metafórico tiene, además de un sentido, una referencia? Lo que sucede es que la función neutralizante de la imaginación respecto de la tesis del mundo es una condición negativa para que se libere una fuerza referencial de segundo grado: no solo el sentido es desdoblado por el proceso metafórico, sino la referencia misma. Queda así abolida la referencia del discurso ordinario, aplicada a objetos que responden a nuestro interés por el control y

la manipulación. Con la suspensión de este interés, el discurso poético deja de expresar la referencia de segundo grado, que es la referencia primordial.

Este tipo de tesis es interesante para la teoría de la imaginación: la ficción tiene un doble valor respecto de la referencia, se dirige más allá, a un no lugar respecto de toda realidad, y por eso puede apuntar indirectamente a esa realidad según un nuevo "efecto de referencia" (Ricoeur, 1988: 101). La imaginación es el poder de la ficción de redescibir la realidad (Ricoeur, 1988: 24). Sobre la suspensión de nuestra creencia en una descripción anterior se levanta la fuerza heurística de la ficción, su capacidad de abrir y desplegar dimensiones nuevas de la realidad. Así, contra la tradición filosófica que habla de la imagen como percepción debilitada, se levanta la ficción que anula la percepción, condicionando de este modo un aumento de nuestra visión de las cosas (Ricoeur, 1988: 34). El aumento icónico procede por abreviaciones y articulaciones, con la pretensión referencial de "rehacer la realidad" (Ricoeur, 1988: 102). Todas las transiciones del discurso a la práctica proceden de esta salida de la ficción fuera de sí, según el principio del aumento icónico (Ricoeur, 1988: 44).

La primera transición de lo teórico a lo práctico se halla en las ficciones que redesciben la acción humana misma. La estructura narrativa proporciona las técnicas de abreviación y articulación mediante las cuales se obtiene el acrecentamiento icónico. La fuerza referencial consiste aquí en que el acto narrativo atraviesa las estructuras narrativas y aplica la red de una ficción de reglas a lo diverso de la acción humana (Ricoeur, 1984: 38). En la medida en que la ficción se ejerce dentro de los límites de la actividad de mimesis, lo que redescibe es la acción que ya está ahí. Pero la imaginación tiene una función que pertenece al dinamismo de la acción. El contenido noemático del proyecto comporta una cierta esquematización de la red de fines y medios. Con esta imaginación anticipatoria ensayamos prácticas posibles. En este punto, el proyecto "pide prestado" al relato su poder estructurante y el relato recibe del proyecto su poder de anticipación. El juego pragmático (Ricoeur denomina "pragma"

a la cosa hecha por el sujeto) coincide con el juego narrativo. Así, mediatizo la certeza a través de variaciones imaginativas, donde mido el "yo puedo". Por un libre juego de la imaginación progreso de la simple esquematización de mis proyectos, pasando por mis deseos, hasta las variaciones imaginativas. En este punto hemos pasado de la función mimética de la imaginación a una función de la imaginación por la cual podemos decir que no hay acción sin imaginación. Debemos franquear ahora los límites del actuar individual para pasar a la relación entre la ficción y la intersubjetividad.

LA IMAGINACIÓN Y LA INTERSUBJETIVIDAD

La imaginación está implícita en la experiencia histórica, que tiene una constitución analógica. Es en este punto donde la teoría de la imaginación trasciende la ficción aplicada a la acción y la fenomenología de la voluntad (como principio de la acción individual). Hay un campo histórico de experiencias porque hay una temporalidad de orden superior con una inteligibilidad propia. La transmisión de tradiciones y el principio de analogía implicado en el acto inicial de acoplamiento de campos temporales posibilitan relaciones específicas, no solo con los contemporáneos, sino también con los predecesores y los sucesores. La analogía no es un argumento, sino un principio trascendental, según el cual el otro es un yo como yo, un *alter ego*. Es por esta condición trascendental por lo que la imaginación es un componente fundamental de la constitución del campo histórico (Ricoeur, 1988: 106).

La transferencia en imaginación es lo que llamamos endopatía. La imaginación es el esquematismo propio de la constitución de la intersubjetividad en la apercepción analógica. Esta imaginación analógica productiva mantiene vivas las conexiones que constituyen el lazo histórico, para evitar una reificación radical del proceso social.

Ahora bien, como ya señalamos, el lazo que hace de todo ser humano mi semejante solo nos es accesible a través de una cierta

cantidad de prácticas imaginativas, pero, a la vez, la imaginación productiva (esquematismo del lazo analógico entre yo y el *alter ego*) solo puede ser restituida mediante la crítica de la ideología y la utopía, que son antagónicas y están comprometidas, cada una de ellas, con una patología que torna casi desconocida su función específica (contribuir a la constitución del lazo analógico entre yo y mi semejante).

LA IDEOLOGÍA Y LA UTOPIA

La ideología está ligada a la necesidad de un grupo de darse una imagen a sí mismo, de representarse, en el sentido teatral de la palabra, o sea, ponerse en escena. La patología del fenómeno ideológico procede de su función de refuerzo y repetición del lazo social en situaciones de hecho consumado. Entre la práctica real y las interpretaciones mediante las cuales el grupo toma conciencia de su existencia y de su práctica hay una distancia que produce simplificación, esquematización, estereotipo y ritualización.

La utopía, a diferencia de la ideología, reivindica su título de tal. La historia de la utopía está jalonada por los nombres de sus inventores, en medida inversa al anonimato de las ideologías. La utopía, como proyecto imaginario de otra realidad, justifica las opciones más opuestas, los contenidos más diversos. Pero la idea central sobre la utopía debe ser la de extraterritorialidad espacial, ese no-lugar desde el cual se puede mirar con ojos nuevos la realidad, un *u-tópos* desde el cual no se puede tomar nada como adquirido. El campo de lo posible se abre desde, entonces, más allá de la realidad, y es desde este no-lugar donde surge el cuestionamiento de lo que es. La utopía es, por lo tanto, un re-pensar radical, y como tal, la contraparte del concepto de ideología como integración social. Así, la utopía funcionaría como la sub-versión social.

Cuando la representación ideológica es captada por el sistema de autoridad de una sociedad dada, se convierte en el instrumento de legitimación de ese sistema. La ideología se moviliza para cubrir la separación que existe entre la pretensión de legítimi-

dad que viene desde arriba (desde la autoridad) y la creencia que le responde desde abajo, desde los individuos. La ideología, entonces, tiende a disimular este vacío. La utopía, por su parte, desenmascara la pretensión de legitimidad, poniendo al descubierto esta plusvalía no declarada de la autoridad (Ricoeur (1988: 109; 1984: 92-94).

La problemática del poder es central en todas las utopías, y esto se ve no solo en la descripción de fantasías políticas o literarias, sino también en las tentativas de realizar las utopías. Estos intentos muestran la seriedad del espíritu utópico, su capacidad para instituir otros modos de vida y su aptitud para abarcar las paradojas del poder (Ricoeur, 1988: 111).

Pero también es cierto que la utopía desarrolla lo que Ricoeur denomina *rasgos patológicos*: tendencia a someter la realidad al sueño, fijación sobre esquemas perfeccionistas, una lógica de todo o nada (donde no hay cabida para el trabajo del tiempo), desprecio por los grados intermedios y ceguera acerca de las contradicciones que son propias de la acción.

¿Se pueden construir, en conjunto, las modalidades constructivas de la ideología y la utopía, a saber, la integración y la subversión? La ideología tiende hacia la repetición, el reflejo; la utopía tiende hacia la deambulación. Pero la ideología, al mediatizar el lazo social, introduce una distancia, por lo tanto, un elemento excéntrico. Por su parte, la utopía sigue siendo un movimiento en la esfera orientada hacia lo humano. Por lo señalado, vemos que la tensión entre ideología y utopía es insuperable. Por otra parte, cada término de esta pareja desarrolla su patología. La disfunción, la distorsión y el disimulo, que se insertan en la función integradora de la ideología. La disfunción de la utopía tiene sus raíces en la función excéntrica de la utopía, que tiende a la esquizofrenia, a los fantasmas y a las huidas.

5. El pensamiento multidimensional

¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL?

El pensamiento multidimensional es un tipo de pensamiento rico, conceptualmente bien organizado, coherentemente exploratorio, insistentemente creativo, cuidadoso de las relaciones establecidas dentro de su propia organización y en su *intentio* hacia el mundo. Es un pensamiento flexible, abierto, amplio, lleno de recursos. Su complejidad contiene elementos amorfos que nos dan forma y elementos de forma que nos desorganizan creativamente. Es un pensamiento de la sospecha y del cuidado. Es un pensamiento que permanentemente piensa cómo cuidar al *alter ego*. Cuidar al otro es acicatear su pensamiento para que se hunda en la complejidad y a la vez, para que salte sobre las aguas y se atreva a la superficialidad de los peces voladores. Es plantear al otro (y a uno mismo) tesis provocativas, que hagan pensar, aunque molesten. Y que la comunidad realice el aprendizaje de que solo podemos aprender si desarrollamos confianza los unos en los otros. No cuido a la gente de mi comunidad de investigación si tengo una tesis nueva, y considerando que para alguno puede sonar "fuerte", no la digo. Cuido a mi comunidad si tengo el coraje de decirla. Cuido a mi comunidad si escucho atentamente y no me molesto porque se digan tesis absolutamente contrarias a lo que yo pienso. Trato de pensar qué podría apoyar lo que el otro dice. ¿No estaré equivocada? ¿Mis tesis, mis propuestas,

mi mirada, mi perspectiva realmente ayudan al desarrollo del pensamiento multidimensional?

Si el pensamiento multidimensional no tiene riqueza, capacidad de investigación y coherencia, no es. Si no es trífrente, cuidadoso, creativo y crítico, no es. Si el cuidado, la creatividad y la crítica no están, a su vez, atravesados una y otra vez por el cuidado, no es pensamiento multidimensional.

Se supone que el pensamiento debe poner claridad y, además, orden, y debe poder descubrir qué leyes gobiernan lo que llamamos "realidad". Si hablamos de pensamiento multidimensional, entonces, deberíamos comenzar a asumir que quizá ninguno de estos problemas tiene una solución simple.

Nos hemos acostumbrado al paradigma del conocimiento científico, cuya misión es pensada como la disipación de la complejidad, ya que se supone que los fenómenos obedecen a un orden simple. Siempre que se ha intentado esto, llevando el método científico de un modo no problemático, no complejo, a todo tipo de investigación (incluida la científica), el resultado es una amputación tan evidente como grosera de aquello de lo que se quiere dar cuenta, sean un fenómeno o una relación de fenómenos.

Si asumimos que necesitamos del pensamiento multidimensional, deberíamos asumir que este tipo de pensamiento aporta incertidumbre, ambigüedad, desorden, que son algunas de las bases del pensamiento que investiga, que busca, que indaga. El propio pensamiento multidimensional, además de ser una herramienta que aporta complejidad, es él mismo complejo, y no puede reducirse a lo simple. No hay ninguna ley de la complejidad que podamos presentar aquí, con sus correspondientes elementos que se aplicarán para simplificar la complejidad. "Complejidad" es una palabra problemática, no es un concepto clave para simplificar y colocar etiquetas rápidas y poner cada cosa en su casillero, pero es una llave para atrevernos a mirar detrás de esa puerta siempre cerrada. El pensamiento multidimensional es lo que nos convierte en investigadores.

Los límites del pensamiento simplificador nos muestran la necesidad del pensamiento multidimensional. El pensamiento

multidimensional es un desafío, ya que es un pensamiento que aporta incertidumbre, ambigüedad y oscuridad, pero también orden, claridad y distinción. En el pensamiento multidimensional se halla también el pensamiento que no multiplica innecesariamente los entes. Lo que no encontraremos en el pensamiento multidimensional es vulgaridad. Reduccionismos, mutilaciones ni nada que se presente como el reflejo verdadero de la realidad. El pensamiento multidimensional no promete la omnisciencia, lo que hace es no disgregar, no aislar. No promete la totalidad, y, menos aún, el conocimiento de la totalidad. Por el contrario, anuncia la imposibilidad de conocer todo, porque su propia multidimensionalidad no lo permite. Incompletud e incertidumbre son dos aspectos del pensamiento multidimensional.

Por un lado, entonces, el pensamiento multidimensional no se resigna a la parcelación del saber, a los compartimentos estancos de lo estudiado, a las fronteras pretendidamente exactas, al aislamiento del objeto de estudio.

Por el otro, complementariamente y en tensión, reconoce que todo conocimiento es incompleto e inacabado. La complejidad no es la clave del mundo, porque eso sería un pensamiento simplificador, el pensamiento multidimensional es la llave del mundo, pero cada uno abrirá con esa llave una puerta diferente, e investigará de manera problemática aquello que no se atrevía a investigar antes, o que no se atrevía a investigar de manera compleja. No sabemos qué hay detrás de la puerta. Y ese es el desafío. Luego, compararemos las complejidades, las incertidumbres, las inquietudes, las ambigüedades, las precisiones, las claridades y las oscuridades que hayamos encontrado. Y relacionaremos. Complejamente, una vez más. De esta tarea inacabada se trata la investigación. De esto se trata el pensamiento multidimensional. De una tarea de desafío, de curiosidad. Una tarea filosófica.

El pensamiento multidimensional exige esfuerzos para considerar rigurosamente todas las ideas, en especial aquellas que desafían doctrinas establecidas, exige alta tolerancia ante la incertidumbre y ante la ambigüedad, y la construcción de la anexactitud de este tipo de fronteras, como una manera de poner a prueba nuestros propios pensamientos. Exige resolución de

perspectivas en conflicto, y poner en conflicto perspectivas, exige un juicio independiente, autónomo. Si enseñamos a los niños a recibir información, a ser pasivos, estamos haciendo lo mejor para que nunca logren el pensamiento multidimensional.

El pensamiento multidimensional exige la dislocación del pensamiento, para su reenmarque posterior en perspectivas multiangulares. Pide la no aceptación de puntos de vista únicos.

El pensamiento multidimensional presta especial cuidado a, por lo menos, tres aspectos del pensamiento del *alter ego*, su biografía, su grupo social, y, por último, que el tipo de pensamiento acrítico es una manifestación concreta de una organización social concreta en condiciones históricas determinadas (Mannheim, 1936: 55-84).

El pensamiento multidimensional es resiliente, blando, abierto, flexible. La resiliencia se pone de manifiesto cuando existe el conflicto. En la resiliencia hay permanente cambio de comportamiento. Es un tipo de pensamiento predominantemente no algorítmico (no sigue instrucciones prefijadas, paso a paso). Es un pensamiento que, al aplicar criterios múltiples, y por su propio proceso, puede hacer que estos criterios entren en conflicto. Es un pensamiento que utiliza el relativismo como herramienta, como un esfuerzo contra todo pensamiento absolutista y dogmático. Luego, utilizamos el relacionismo, conectando cada pensamiento particular con la vida de la persona como un todo, aplicando las mismas herramientas al observador. A continuación, todo el proceso debe situarse históricamente. Tanto el relativismo como el relacionismo rechazan el absolutismo y el dogmatismo del pensamiento.

PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL Y HABILIDADES DE RAZONAMIENTO

El pensamiento multidimensional no es un todo que pueda dividirse en partes, y luego, enseñando las partes en algún momento, logremos el todo. No podemos dedicar un bloque al pensamiento cuidadoso, otro al pensamiento creativo, otro

al pensamiento crítico, y así lograr en los estudiantes el pensamiento multidimensional. El ensamblaje de las partes no crea el todo. El pensamiento multidimensional es un organismo vivo. No podemos enseñar a los estudiantes habilidades de razonamiento, o incluso habilidades que consideremos que forman parte del pensamiento multidimensional, para lograr que adquieran pensamiento multidimensional. En realidad, es al revés. Sumergir a los niños, desde muy pequeños, en el mar del pensamiento multidimensional, hacer que naden en él, que se apropien de él, hará que desarrollen las habilidades cognitivas necesarias. No es que las habilidades se unan y en algún momento formen el pensamiento multidimensional, sino que estas habilidades se desprenden del pensamiento multidimensional. Aprender en comunidades de investigación a discutir filosofía es una manera de apropiarse del pensamiento multidimensional. Una vez que los niños hagan suyo el pensamiento multidimensional, la filosofía se invisibiliza, y ellos utilizarán el pensamiento multidimensional y la filosofía en su vida toda, promoviendo discusión, debate, reflexión, ideas e investigación en todas las áreas del conocimiento, dentro o fuera de la escuela. Este es el poder de la filosofía: que en algún momento ya no haga falta su alta visibilidad, que su presencia se vuelva de tan baja visibilidad que casi no se note, porque forma parte del entramado del tejido total de la vida.

Tres utopías rigen el pensamiento multidimensional: la verdad, el sentido y el valor. Así, entonces, el pensamiento multidimensional es pensamiento cuidadoso, creativo y crítico a la vez. No hay pensamiento crítico sin base de pensamiento creativo, así como no hay pensamiento creativo sin base en el pensamiento crítico. A su vez, ninguno de estos entrecruzamientos se da plenamente, en el sentido de pensamiento multidimensional, si no tiene como base el pensamiento cuidadoso. Y es solo este embarazo el que logra parir habilidades de razonamiento significativas para la vida de las personas, herramientas de verdadera utilidad.

La comunidad de investigación es el lugar más adecuado para el desarrollo del pensamiento multidimensional, ya que este se realiza sobre la base de la discusión y el diálogo. Por otra parte, la comunidad de investigación favorece el involucramiento en

la investigación, y al estar implicados en lo que nos interesa, nuestro pensamiento emotivo favorece esta investigación, tanto la persistencia en ella, la disciplina, la continuidad, los descubrimientos como la constante vigilancia sobre los fines hacia los que nos dirigimos.

Lo que en las escuelas suele denominarse desarrollo de un alto nivel de cognición, o excelencia en la educación, o excelencia cognitiva, debería ser, en todos los casos, desarrollo del pensamiento multidimensional.

El pensamiento multidimensional piensa lo sustantivo tanto como lo formal, es decir, piensa el objeto que examina, y piensa los procedimientos con los que lo hace. Piensa qué supuestos los sostienen, y qué implicancias hay en sostenerlo, piensa las razones en las que se apoyan sus conclusiones. No hay adentro y afuera, no hay forma y contenido, sino solo para el análisis: en este sentido, método y objeto de la discusión son una sola y la misma cosa.

PENSAMIENTO CUIDADOSO DEL OTRO

Emoción y razón

A lo largo de la historia de la filosofía, muchas veces hemos visto la contraposición entre emoción y razón. Mientras la razón ofrecería claridad y sutileza, la emoción ofrecería oscuridad y elementos bastos. Esta es una de las tantas dicotomías que atraviesan y nutren la filosofía occidental. Vamos a transitar en este título un camino diferente respecto de este tema, que es proponer que las emociones son una forma más amplia de pensar, quizá más gruesa, más robusta (y también más rica) que la que nos ofrece la sola razón.

Quizá proponer un programa que haga parir en la educación el pensamiento cuidadoso, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico sea una tarea urgente, y es por eso que deberíamos tomarnos todo el tiempo necesario para pensar cómo hacerlo del mejor modo posible. Enseñar es una actividad de heteronomía,

donde la propuesta es siempre externa, en cambio aprender es una decisión estético-política, una decisión que precede a toda otra decisión.

Entonces proponemos el aprendizaje como un desafío entre los sujetos de una comunidad de investigación, en la cual el docente es el orientador mayéutico, dentro de la problemática de la incerteza y de la complejidad de lo real. Mientras la enseñanza repasa una y otra vez las certezas, el aprendizaje debería buscar la flexibilidad para constituirse como tal (y no como mera repetición de la enseñanza). La realidad no se deja formalizar con facilidad, y lo valorable son el error y la duda del aprendizaje. La tarea de aprender, una tarea eminentemente coparticipada, redelinea las fronteras anexas entre pensamiento crítico, creativo y cuidadoso de los demás. En este sentido, FpN propone un camino pedagógico donde emoción y razón van de la mano.

¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CUIDADOSO DEL OTRO?

Los sentimientos son pensamiento

En la última década, muchos autores han señalado la importancia del pensamiento multidimensional, y de trabajar con los estudiantes el pensamiento multidimensional, llamado en algunos textos "pensamiento de alto orden". En general, la mayoría de los autores sostienen que el pensamiento multidimensional es una exitosa combinación del pensamiento crítico y el pensamiento creativo. En este sentido, los programas denominados de desarrollo de la inteligencia, han propuesto diversas actividades para ser llevadas a cabo en las aulas con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, con mayor incidencia en el primero que en el segundo en la mayoría de los casos.

Pero lo cierto es que un pensamiento de alto orden de este tipo, es decir, que conjugue el juicio crítico y el juicio creativo, puede, aun siendo así, ser descuidado, despiadado e insensible. Esto es así porque al hacer hincapié solo en los aspectos más

visibles del pensamiento, este queda limitado al área conocida tradicionalmente como "cognitiva". Entonces, el área afectiva es propuesta como un "lugar" o un "momento" que precede, acompaña o sigue a los procesos cognitivos, pero que no forma parte de ellos, *strictu sensu*. Se piensa que los sentimientos son causa o efecto del pensamiento, pero no instancias de este. Y el cuidado es un tipo de sentimiento.

Estamos pensando en los sentimientos (o afectos) como emociones no expresadas, y en estas, como sentimientos (o afectos) expresados. Algunos autores sostienen que existen emociones cognitivas y emociones al servicio de la cognición, pero cuando nos presentan como emociones al servicio de la cognición la preocupación por la precisión y la admiración por los logros teóricos, y nos dicen que el elemento cognitivo es aquí solo la organización de estas emociones, su argumento es poco preciso y escasamente persuasivo. El llamado "principio de Scheffler", que sustenta los trabajos de diversos autores sobre el tema, dice que una emoción es cognitiva si la razón que tenemos para ella es cognitiva. Este principio parece bastante vago, dada la polisemia de palabras como "cognitivo", "pensamiento", "sentimiento, y "afectivo", entre otras. Se nos podrá decir que entonces también nuestro trabajo será vago e impreciso por las mismas razones. En efecto, así es. Este subtítulo contiene muchas ambigüedades e imprecisiones, pero no es nuestro objetivo encontrar principios rígidos de delimitación, sino más bien, propuestas flexibles para un problema de la educación, que es, justamente, el pensamiento cuidadoso del otro.

El pensamiento es la relación entre aspectos de la experiencia, y es en este sentido que Lipman (1995) habla del pensamiento como una experiencia de conexión. En esto se opone a quienes sostienen que el pensamiento sería solo el procesamiento de información. Sostendremos, entonces, que el cuidado es un sentimiento, y que este sentimiento es una instancia del pensamiento multidimensional, que comprende, como instancias meramente analíticas, al menos el pensamiento cuidadoso, el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

Habitualmente, se dice que el sentimiento es una vivencia del

ser humano íntegramente, de todas sus reacciones a su entorno. Se lo distingue de la emoción porque es un estado afectivo más breve y más intenso, en el que predomina la reacción fisiológica, así como de la pasión, que es una emoción extrema hacia algo. Afecto sería así, una suerte de sinónimo de sentimiento, aunque no "afectividad", que comprendería tanto sentimientos como emociones.

Las emociones son pensamiento

Las emociones son juicios, porque responden al entorno de manera apreciativa. Lo cierto es que muchos filósofos han sostenido que las emociones son obstáculos para el pensar, por ser ellas mismas procesos no reflexivos. Pero también hay varios filósofos que han sostenido que las emociones, si bien son no reflexivas, son inteligentes, y aprendidas. Entre ellos podemos citar a Descartes, a Spinoza, y a los estoicos, sobre todo a Crisipo. A la vez, ellos dan poco crédito a las emociones, por ser, dicen, inestables, y por lo tanto, falsas. Este tipo de afirmación descansa en premisas normativas fuertes, y es en esto mismo donde descansa su oscilación, dado que en los contextos históricos actuales que el individuo sea autosuficiente, distanciado, racionalmente riguroso y pleno en sus verdades es una idea controvertida.

EL PENSAMIENTO CUIDADOSO

El pensamiento cuidadoso aprecia el valor, es decir, no es solo un pensamiento evaluativo, no hace una estimación deliberada de su objeto, sino que puede estimar de manera acrítica: es apreciar más que poner precio. Es pensar valorativamente, y no solo pensar acerca de valores. Es pensar en valores. Esto es pensar valorativamente. Esta valoración es siempre intencional, hay aquí una *intentio*, un tender hacia, el pensamiento se dirige a algo, hay aquí intención en el sentido husserliano del término.

El *caring thinking*, en este sentido, está asociado al *Besorgen* (preocupación) de Heidegger, en cuanto a los entes, a la solicitud

respecto de los otros *Dasein*, y a la *Sorge* (cura) respecto de sí. Este triple cuidado constituido por la preocupación, la solicitud y la cura responden a la necesidad de conexión íntima que constituye el horizonte de posibilidades del ser humano. Y el pensamiento multidimensional que contemple como alta prioridad de su realización el pensamiento cuidante de los otros que conviven con nosotros en el mundo es una manera productiva (poiética) para constituir horizontes de sentido en la educación.

El pensamiento multidimensional es ético-estético, por eso piensa y distingue entre lo que es urgente y lo que no lo es. Justus Buchler sostiene que existen tres modos de juzgar: decir, producir y hacer, que se corresponden a las viejas ideas griegas de la Verdad, lo Bello y lo Bueno. Las ciencias teóricas, productivas y prácticas de Aristóteles responden a la misma división tripartita. También la taxonomía de Bloom da cuenta de esto, al hablar de que los tres aspectos del pensamiento de alto orden son el analítico, el sintético y el evaluativo (¿acaso no había ya hablado Kant de la crítica de la razón pura teórica, de la crítica de la razón pura práctica y de la crítica del juicio?). También FpN se sostiene sobre esta división tripartita, ya que busca la verdad, el sentido y el valor. El pensamiento crítico sería el aspecto del pensar que busca la verdad y el pensamiento creativo busca el sentido. Pero cuando se trata de la búsqueda del valor, aunque hablemos de un aspecto del pensamiento, lo cierto es que el pensamiento multidimensional es un pensamiento inmerso todo él en valores. Pensar de manera cuidadosa es, en este sentido, prestar atención a lo que consideramos importante, a lo que requiere nuestro pensamiento, a lo que nos demanda, a lo que nos preocupa. Cuidarse a sí mismo, cuidar a los demás, cuidar el planeta, en suma, cuidar el mundo, sería el "ser" más propio del pensamiento multidimensional en cuanto constitutivo de nuestra humanidad. El pensamiento cuidadoso es así altamente creativo, tanto como lo es en algunos contextos el pensamiento crítico, y ambos, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo son valores, fundados en el pensamiento cuidadoso.

Cuando buscamos alternativas entre dos opciones de modelado, actuamos con pensamiento cuidadoso, cuando inventamos

relaciones posibles entre dos teorías usamos pensamiento cuidadoso. Es pensamiento cuidadoso cuando eliminamos distinciones porque las consideramos poco poiéticas en las relaciones humanas (el pensamiento crítico, por el contrario, cuida establecer distinciones).

Algunas características del pensamiento cuidadoso, entre otras, podrían ser:

- a) *Es pensamiento valorativo.* Valoramos cuando queremos, cuando colocamos cualidades. Establecemos conexiones y por eso valoramos. En este sentido, valoramos el obsequio de un amigo y también en este sentido valoramos una obra de arte.
- b) *Es pensamiento afectivo.* El pensamiento cuidadoso tiene como supuesto que hay emociones que son cognitivas. Es un aspecto del pensamiento por el cual los sentimientos son cognitivos.
- c) *Es pensamiento activo.* Algunas acciones son cognitivas (gestos, por ejemplo). Cuidar es tanto tener afecto por algo como encargarse de algo. El primero es pensamiento afectivo, el segundo, activo. Puede ser activo conservador o activo intervencionista.

Cuidar consiste en actos de baja visibilidad (criticar consiste en actos de alta visibilidad), pero la educación no debería consistir solo en actos de alta visibilidad. El pensamiento cuidadoso es necesario en la educación porque aporta al pensamiento multidimensional el valor. Sin valoración, la educación puede ser abordada de manera indiferente.

Lo cierto es que el pensamiento cuidadoso es necesario, pero debe ser llevado a cabo junto con el pensamiento crítico y con el pensamiento creativo. Y lo cierto es que esto no debe estar meramente en la teoría, sino formar parte de la educación real, la que está en las aulas. Pero también es cierto que es tanta la adhesión (acrítica, paradójicamente) a la racionalidad, que introducir la razonabilidad en la educación se presenta como tarea ardua. La emoción es la elección misma, pero qué elección será la que

haga la educación es difícil saberlo, dado que esas emociones, justamente, no han recibido educación, o dicho de otro modo, no son parte integrante de la educación, hasta el momento al menos, no vemos que formen parte de la educación real, y ni siquiera de la teórica. No al menos del modo como estoy presentando el pensamiento cuidadoso en este texto.

El pensamiento cuidadoso atraviesa el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, y, a la vez, atraviesa al propio pensamiento cuidadoso. Es un pensamiento de la razonabilidad.

El pensamiento de la razonabilidad piensa sobre el actuar, y se hace cargo de las críticas hacia el razonamiento moral. La acción moral no es ajena a la racionalidad, pero no es toda ella racionalidad. El razonamiento moral es, para decirlo de manera general, una inferencia formada por premisas descriptivas y por lo menos una premisa valorativa que funciona como principio moral prescriptivo, a partir de las cuales puede deducirse válidamente un juicio moral concreto también prescriptivo. Este razonamiento tiene varios puntos débiles, uno de los cuales es que el fundamento del principio moral debe ser puesto en otro principio moral de mayor generalidad, y así sucesivamente, hasta llegar a un principio moral simplemente aceptado que ya no es posible fundar en ningún otro principio, pero que cualquier persona con un sistema moral distinto puede rechazar.

Los razonamientos morales, al hacer el pasaje del "es" al "debe ser" cometen falacia naturalista. Por otra parte, tenemos aquí presente el problema de cuál sea la relación que existe entre el razonamiento teórico y el práctico, y de qué tipo de deducción podría relacionar las premisas con la conclusión. Sumado a este el problema no menor acerca de si se puede utilizar deducción en los razonamientos morales. Finalmente, ¿es posible mezclar lógicamente los enunciados descriptivos y los enunciados de valor? ¿Los razonamientos morales son como el resto de razonamientos o solo son válidos dentro de un sistema moral aceptado?

No sé si el pensamiento multidimensional sea algo enseñable, porque no estoy segura de si se puede enseñar a otros a pensar por sí mismos, pero sí sé que se puede crear el mejor ambiente posible para que el pensamiento multidimensional se desarrolle.

Las niñas y los niños desarrollan pensamiento multidimensional en sus comunidades de investigación, y esto es algo que venimos observando e historiando en FpN desde 1969, y en la Argentina en particular desde 1989.

El pensamiento multidimensional es nuestra apuesta dentro del programa. Pienso, porque la práctica con niños desde los 3 años, y con adolescentes, hasta los 18 años me lo ha mostrado, que generar un espacio propio, un tiempo acogedor, es una de las mejores maneras de fomentar que ellos y ellas aprendan a pensar por sí mismos, y que nosotros aprendamos a pensar por nosotros mismos. Solo si hacemos esta tarea de aprender junto a ellos podemos si no garantizar, al menos sí decir que tenemos muchas probabilidades de éxito. Nuestra práctica no está exenta de teoría, como ninguna práctica lo está. Pero lo más importante es que no quiere estar exenta de teoría. Esta teoría es puesta en discusión una y otra vez, así como la práctica es sometida constantemente a la observación, recolección de datos e historias, evaluación, publicación de resultados, intercambios, análisis, nuevas evaluaciones, y vuelta a la práctica, y a la reformulación de teoría, todas las veces que sea necesario. El pensamiento creativo y el pensamiento crítico son importantes para nosotros, cuidamos eso, y creemos que es valioso, valioso, que sea aprendido. Todo esto conforma el pensamiento cuidadoso. No creo que sea posible enseñar el pensamiento creativo ni el pensamiento cuidadoso, pero sí podemos dar coraje, tiempo y lugar para que sean aprendidos en comunidades de investigación. El pensamiento crítico, por ser sus efectos de alta visibilidad, sí puede ser enseñado, pero no es deseable que suceda meramente su enseñanza, al modo de instrucciones, sino que aprendamos todos en comunidades de investigación, porque si aprendemos de ese modo el pensamiento crítico, deberemos hacerlo de manera cuidadosa y creativa, cuidando todo el proceso del pensamiento multidimensional. Y esto será valioso e imborrable para nuestros niños. Ellos recordarán estos procesos, no se les olvidará, porque pasarán a formar parte de su vida.

El aprendizaje del pensamiento multidimensional es una tarea que debe ser llevada a cabo en la escuela. No solo los adultos

hacen juicios, sino que también los hacen los niños, por eso la mejora al juicio cuidante, al juicio creativo, y al juicio crítico debe ser la tarea eje de la escuela, cimentada en la base de promover el deseo de aprender, de generar hambre de saber, generar hambre de pensar de manera compleja. Deberíamos preguntarnos si queremos fortalecer el juicio los niños, por qué queremos hacerlo y para qué. FpN sostiene que ese debería ser el gran propósito de la educación, pero cada uno debe hacerse la pregunta por sí mismo. Enseñar solo el juicio crítico, en desmedro de los demás, logra la formación de una persona a quien le estamos negando diferentes miradas, flexibilidad, y la experiencia del pensamiento cuidante y del pensamiento creativo, haciendo de ellos pensadores monológicos y poco abiertos.

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Es necesario formar a los niños en el pensamiento multidimensional. Uno de los mejores modos de hacerlo es que la filosofía esté presente en el currículo escolar. Se nos presenta el grave problema de que pocos pensadores piensan (o manifiestan) que esto sea necesario (y a veces manifiestan que no lo es, que el búho de Minerva levanta su vuelo al anochecer, y que solo siendo adultos se puede acceder a la filosofía).

Plantear la integración de la filosofía en el currículo escolar preprimario, primario y secundario no implica enseñar la historia de la filosofía, no significa enseñar filosofía académica, no se trata de dar a los niños la filosofía tradicional que se sigue dando en los claustros académicos. Repito esto, sobre todo, porque una y otra vez nos preguntan cómo es posible enseñar filosofía a los niños, que qué podrían entender ellos de Kant, por ejemplo. Quienes hacen esos planteos se imaginan un docente dictando una clase, niños escuchando, y luego un examen o algo similar.

Nada de esto se da en FpN. Las ideas de los filósofos están vivas, y los estudiantes las descubren, en cada sesión, con el mismo espíritu de maravilla que existía cuando alguien las descubrió. Y no necesitan saber el nombre de tal o cual filósofo

para filosofar. No están recorriendo un museo. Los libros de los antiguos filósofos no tienen notas a pie de página ni bibliografía. Eso no hace que sus obras sean de menor valor. No quiero decir con esto que si los estudiantes se interesaran por algún filósofo, o dijeran: ¿pero esto no lo pensó alguien antes?, no les llevemos el correspondiente material, o ellos no lo busquen. Es investigación, y todo el juego debe estar sobre la mesa, todos los materiales a disposición. Pero la investigación comienza con el deseo y el placer, no comienza con imposiciones, y son los niños y los adolescentes, quienes, después de leer un texto, hacen preguntas, y son ellos quienes luego, quizás en otra sesión, eligen una o más preguntas (relacionadas) para comenzar la discusión, y son ellos quienes detectan supuestos, hacen hipótesis, dan ejemplos y contraejemplos pertinentes, hacen buenas preguntas y dan buenas razones, relevantes y suficientes.

El coordinador hace preguntas de seguimiento. Esta no es una tarea sencilla, porque si el coordinador no se involucra en la discusión, no siente que la pregunta genera su interés, si no construye su deseo hacia la pregunta elegida, como lo construye la comunidad de investigación de la que es parte, sus preguntas no serán preguntas verdaderas, que abran el espectro del pensamiento, que genere pensamiento multidimensional, que cuide de que esta sea una discusión filosófica y no otra cosa. El rol del coordinador es nuclear en esto, y su compromiso debe ser del más alto nivel. Lo interesante es que esto también se aprende.

La tarea de los educadores es contagiar el deseo, contagiar el impulso, generar las ganas. La cultura es un organismo vivo, en permanente cambio y movimiento, que debemos aprender, si queremos aprender. Dejar caer en la mente de los niños semillas de dudas, de belleza, de preguntas, de deseos de aprender, esa es la tarea de los educadores.

Pienso que la gente está de acuerdo con que los niños necesitan educación. Deberíamos pensar, es cierto, por qué y para qué necesitan educación. Supongo que las personas dirían, por ejemplo, que necesitan educación para aprender acerca del mundo, o para aprender a “manejarse en la vida”, a manejarse en el mundo. Pero “el mundo” es un concepto demasiado amplio.

¿Qué es el mundo? Los árboles, las estrellas, el cielo, las mariposas, los gusanos, las hormigas, los piojos, el Sol. Pero el mundo es también la mente. Vivimos en el mundo de las hormigas, los árboles y los piojos tanto como en el mundo de nuestra mente. ¿La gente se refiere a que los niños y las niñas deben aprender a “manejarse” tanto en este mundo mental como en el no mental? Los estudiantes aprenden ciencias naturales, aprenden sobre los planetas, aprenden acerca del funcionamiento del cuerpo de los seres vivos. Aprenden a diferenciar zánganos de reinas, reinas de obreras, distinguen un ceibo de un sauce llorón, y conocen que el hígado es diferente del corazón. ¿Y respecto de su pensamiento? ¿Diferencian desear de esperar, desear de querer, conocer de saber, conocer de entender, entender de saber? Lo cierto es que para pensar en el pensamiento y aprender y conocer acerca de este hace falta la filosofía, y la filosofía no es parte del currículo escolar, sino que es, someramente, y en algunos países, solo una disciplina de los últimos años de secundaria; además, no se enseña ni se aprende esto, sino que se enseña (no sé si se aprende) acerca de la historia de la filosofía.

Muchos niños conocen muy poco acerca del mundo que los rodea, pero todos tienen un gran número de pensamientos. Ellos manejan esos pensamientos, ese mundo les pertenece, ellos examinan sus pensamientos, los analizan. A veces los pensamientos son su única propiedad.

Si realmente los educadores pensamos que los niños deben ser preparados para conocer el mundo en el que vivimos y para manejarse en él, entonces necesitamos que la filosofía esté presente en el currículo escolar de preprimaria, primaria y secundaria con continuidad. Y la filosofía no puede ser dada como una asignatura que se enseña, sino como un eje transversal del cual los estudiantes se apropien. Ellos no deben meramente conocer la filosofía, sino que deben poder usarla. ¿Para qué querrían tener un reloj en sus manos si no saben usarlo? ¿Para conocer qué es un reloj? Y cuál es la pertinencia de eso para que ellos sepan de relojes? Podemos tomarles exámenes sobre relojes, y ellos aprobar el examen, y no saber usar el reloj. Es igual con la filosofía, pueden rendir exámenes perfectos acerca de filosofía,

y no saber qué hacer luego con ella. Esto no sirve para nada, y si vamos a incorporar la filosofía de este modo, mejor que no perdamos el tiempo, pero sobre todo, no hagamos perder el tiempo a los niños.

Es importante que los estudiantes adquieran conocimiento, pero si no saben qué hacer con ese conocimiento, ¿acaso eso es educación? Si no los estamos formando para ser investigadores, entonces no los estamos educando, solo los estamos instruyendo. Los estudiantes son capaces de filosofar desde muy pequeños. Deberíamos lograr que la filosofía esté en las escuelas, que sea de ellos, por el bien de los niños pero también por el bien de los adultos, ya que necesitamos una sociedad democrática, con personas razonables que sepan convivir. Una sociedad de este tipo necesita personas que piensen por sí mismas, y cuyos actos sean demostración de este ejercicio del pensar.

Necesitamos entregarles a los niños lo formal y lo sustantivo. Lo sustantivo son las asignaturas, y lo formal es la filosofía, en el sentido de que cada ciencia pide su filosofía. Las asignaturas funcionan en las escuelas como ladrillos sueltos, y la filosofía es el cemento que hace falta para esos ladrillos. Los estudiantes tienen derecho a preguntar sobre las materias, y esas preguntas las genera la filosofía, y generan filosofía. Solo las conexiones dan sentido. Las materias aisladas generan un currículo falto de significatividad.

Incorporar la filosofía es enseñar a pensar de manera problemática. Se educa sin filosofía, y este es, sin duda, el mayor descuido de la educación. Se les da a los niños lo que no les interesa, se los prepara para ser heterónomos y nunca autónomos. Este tipo de educación no está interesada en generar el deseo y el interés. ¿Se puede dar de comer a alguien que no tiene deseos de comer? Quizá la persona coma, pero sin ganas, y si lo obligamos a comer más y más, lo estamos torturando. Antes de educar, deberíamos generar el deseo de aprender. Los niños son pensantes, son pensadores, son investigadores, a ellos no les interesan los resultados de los procesos que otros piensan, ellos quieren hacer el proceso. Para ser nosotros mismos deberemos tomar lo que sirve de lo que conocemos, y desechar

lo que no sirve. Matar lo inútil. Platón, en el *Sofista*, refuta a su maestro Parménides. Platón lo hizo con Sócrates, Aristóteles lo hizo con Platón. Desechar lo inútil es una manera de hacer espacio al deseo. Y solo aprendemos lo que deseamos aprender. La educación, entonces, debe tener como ocupación primordial provocar el deseo de aprender, generar el deseo de saber. Por eso, cada maestro, cada docente es un promotor del deseo, y esa, su gran función en la educación.

EL PENSAMIENTO MULTIDIMENSIONAL EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Es muy probable que los expertos en el tema no tengan interés en incorporar la filosofía en el currículo escolar, porque sus recuerdos de la filosofía no sean, en la mayoría de los casos, recuerdos interesantes. Pero los expertos deberían diseñar sus planes y propuestas teniendo en cuenta a los niños, pero no a los niños que ellos fueron, sino a los que hoy están. Y en ese caso, lo mejor es preguntarles a los niños.

Necesitamos educar en el pensamiento multidimensional. Sabemos que la filosofía es el mejor modo de hacerlo. La filosofía promueve que las disciplinas se piensen a sí mismas, promueve que se piense sobre ellas, y promueve el pensamiento entre las disciplinas. Necesitamos, además, que el pensamiento multidimensional sea aprendido por nuestros niños para que ellos sean buenos investigadores, no solo científicos, sino investigadores en todas las áreas. Es una necesidad acuciante hacer que los estudiantes no cultiven ya un pensamiento unidimensional, estéril, esterilizante, pobre, empobrecedor, que da como resultado seres humanos cada día más patéticos, sociedades cada día más esclerotizadas, gobiernos cada día más deshumanizados. Debemos responder a la demanda de una educación que no esté planteada como compartimentos estancos, donde la primaria no sirve para la secundaria, donde la secundaria no sirve para la universidad, y donde la universidad, en lugar de trabajar codo a codo con la educación primaria y secundaria

para cortar sin piedad, de un solo golpe la cabeza de este círculo vicioso, mira con desdén a los otros niveles, culpándolos de todo cuanto está mal hecho en educación. La universidad debería tomar un compromiso político con los otros niveles educativos para que los demás niveles dejen de ser solo líneas paralelas. Las relaciones en educación son interdependientes, no hay manera de lograr mejorar la calidad en educación si no trabajamos todos juntos para ello. Las escuelas deberían aceptar la ayuda de las universidades sin temer que van a ir como expertos cuya única misión es criticar lo que está mal sin aportar soluciones, y las universidades deberían preparar a su gente para trabajar en proyectos conjuntos con la escuela preprimaria, primaria y media. Cualquier asignatura puede enseñarse en cualquier nivel: si no asumimos esto de una vez, seguiremos asistiendo al penoso espectáculo de la discontinuidad curricular, de las paralelas preprimaria, primaria, media, universidad, y a las quejas de los unos contra los otros. Por lo tanto, uno de los compromisos que debemos tomar es formar a los docentes e investigadores en el pensamiento multidimensional. La formación de quienes forman es prioritaria en este momento.

La propuesta de FpN es que la filosofía esté en todos los ámbitos escolarizados, desde la preprimaria a la universidad, pero que a la vez salga a las calles, a las plazas, a la vida. Aprendamos filosofía en las plazas, en los centros barriales y en todo ámbito que se ofrezca como propicio para este fin.

Debemos incorporar el pensamiento multidimensional a la enseñanza preuniversitaria, y ofrecerlo, además, en todos los ámbitos posibles.

Incorporar el pensamiento multidimensional es preocuparnos por los menos afortunados, es hacer que los estudiantes que llegan a la universidad apliquen destrezas de razonamiento superiores a las mínimas que suelen emplear, y que no superan a las de los primeros años del secundario, e, incluso, muchas veces niveles de primario. Un pensador complejo es aquel que no usa su pensamiento simplemente como la organización en serie de diferentes pasos.

El objetivo de este trabajo es preventivo. Aprender a pensar de manera compleja es una herramienta fundamental para prevenir los males del pensamiento pobre e irreflexivo, que para este aprendizaje debería ser troncal en la educación y no solo un intervencionismo ocasional.

Apéndice I

Cómo prepararnos para filosofar

ESQUEMA DE ACERCAMIENTO A LAS PRIMERAS HERRAMIENTAS DE DISCUSIÓN FILOSÓFICA

El primer trabajo que se hace con los estudiantes, antes de trabajar con textos es lo que denominamos “acercándonos a la filosofía”. Esta es una tarea en la que los niños se apropian de algunas herramientas para participar de una discusión filosófica. Estas herramientas se utilizan continuamente a lo largo de todo el programa. Este primer acercamiento es de vital importancia para que los estudiantes comprendan de qué se trata Filosofía para Niños: no es terapia de grupo, no es discusión religiosa, no es discusión científica. Mediante juegos ellos descubren y se apropian de herramientas y conceptos que serán el primer almacén de FpN. El aspecto lúdico de FpN es reforzado fuertemente en estos primeros encuentros, haciendo notar que FpN se involucra en algo que los niños creen y practican: el juego es cosa seria, y reírse y divertirse no se oponen a un trabajo profundo y comprometido.

Partimos del supuesto de que el trabajo de acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica es un escalón indispensable en la tarea de filosofar, ya que conocer las herramientas con las que se va a trabajar (o, al menos, saber que estas existen) no es una tarea que se pueda dejar a un lado. Desde la experiencia, no solo desde la teoría, nos gustaría compartir que el acercamiento a las herramientas

debería realizarse cada vez que comenzamos la aplicación del programa, *independientemente* de las edades de los estudiantes con quienes vamos a transitar el camino de la comunidad de investigación. Asimismo, creemos que la labor de apropiación de las herramientas, tal como sucede con todo el trabajo correspondiente a FpN, debe realizarse siguiendo el ritmo de cada grupo (su duración puede variar desde medio ciclo lectivo a un ciclo lectivo, o más). Por otra parte, los coordinadores podrán utilizar los modelos de sesión presentados de distintos modos: armando dos sesiones con cada sesión (reforzando cada una con diversos planes de diálogo, ejercicios, cuentos, etc.), agregando cada dos sesiones una de refuerzo sobre lo trabajado, o, simplemente, remodelando a gusto cada sesión de las presentadas, utilizándolas simplemente como esqueleto. El docente puede también tomar solo la idea central de este acercamiento, y organizar las sesiones de modo totalmente diferente. Consideramos que el acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica debe formar parte de la formación de docentes, e incluso los seminarios introductorios al programa deberían contener modelado de sesiones de acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica *antes de ingresar a las sesiones con textos*.

Primera sesión

HACIENDO UN CÍRCULO

El coordinador, la docente y la supervisora se sientan en el suelo o en sillas, intentando formar un círculo con los niños. Todos estamos en el círculo, como coindagadores, buscadores, investigadores, como filósofos. Intentar formar un círculo no es una tarea sencilla, ya que la idea es que todos vean las caras del resto, cómodamente, sin inclinarse, así como los nombres, que nos hemos colocado previamente. La postura corporal no es un indicio menor acerca de qué tipo de educación queremos, buscamos y anhelamos. La postura corporal con el docente en

el frente y los estudiantes uno detrás del otro indica una determinada distribución del poder: el que sabe está en una posición diferente respecto de los niños (usualmente al frente, algunas veces detrás), los niños están para aprender; la docente transmite, el estudiante recibe. En FpN intentamos enviar el primer mensaje a los niños: estamos en el mismo círculo con ustedes, somos una parte del círculo, investigaremos juntos, buscaremos juntos las respuestas. La investigación de ustedes vale tanto como la nuestra, la nuestra tanto como la de ustedes, lo importante es cómo se relacione esta comunidad, cómo coindague en este proceso de búsqueda. Vamos a buscar razones, justificaciones, fundamentaciones, y esta tarea se hará entre todos.

Si estamos con niños de 4 a 7 años, hacemos introducción del *muñeco de la palabra*: les decimos que solo podrá hablar quien tiene el muñequito. Este muñeco de peluche (un elefante, un mono, un perrito, etc.) es un elemento que *activa y ordena* la sesión: si el grupo está muy "apagado", que el coordinador tire el muñeco a un niño para darle la palabra los hace reír y movilizarse (¡y mucho más arrojárselo entre ellos!), si están muy bulliciosos, como saben que solo puede hablar quien tiene el muñequito de la palabra, se ordenan en honor al juguete. El aspecto lúdico de la comunidad de investigación comienza a funcionar así desde el principio. ¡El muñequito de la palabra no tiene un nombre! Les anunciamos que en otras sesiones le daremos uno.

Esta primera parte de la tarea se realiza con un ovillo de hilo. Cada participante dice su nombre y qué dibujito animado (comida, juego, etc.) le gusta más y pasa el ovillo al compañero, sin dejar de sostener el hilo. Cada dos o tres participantes en el juego, pedimos a un niño o niña que diga qué le gusta a tal o cual compañero (casi nunca preguntamos por los gustos del último que ha hablado): hacemos el juego del *repetir*, como parte del *escucharse atentamente*. Si no logramos en la primera vuelta que se unan al juego de escucharse atentamente, hacemos dos o tres vueltas con el ovillo. Finalmente, preguntamos qué se ha formado. Las respuestas son muy variadas (un redondel, un agujero, un huevo, un

círculo, una cosa redonda, etc.). A continuación, preguntamos quiénes sostienen esto que se ha formado y si saben qué va a pasar en el círculo-huevo-redondo-agujero-cosa redonda. A veces la familia o el docente de aula les han contado acerca de FpN. Entonces, si dicen que vamos a hacer filosofía, preguntamos qué es para ellos "filosofía". Si la palabra no aparece, la introducimos nosotros, con la pregunta posterior. Comienzan a pasarse el muñequito de la palabra, algunos levantan la mano, pidiéndolo cuando desean hablar, y contestan: filosofía es pensar, imaginar, dibujar, hacer cuentas, leer bien, escuchar a los otros, divertirse, y muchas otras variadas respuestas, tales como las respuestas que siguen, tomadas de sesiones con niños en diferentes escuelas:

Niños de 5-6 años:

- Filosofía es pensar con el cerebro, siempre y cuando tengas cerebro.
- Es acordarme de mi abuela.
- Pensar para jugar, imaginando cosas, y es para decir cómo se llaman las cosas.
- Pensar qué hacer cuando uno está aburrido.

Niños de 7 años:

- Filosofía es usar la cabeza.
- Es olvidar.
- Sé que filosofía es pensar, sí, pero no sé cómo explicar qué es pensar.
- Es la memoria.
- La filosofía te enseña a interpretar las cosas para conocer las cosas..., lo que quiero decir es que las entendés mejor.

Niños de 8 años:

- Filosofía es aprender jugando.
- Yo estudio filosofía con mi papá todas las tardes, y solo averigüé que en filosofía pensamos, porque después suena el teléfono, y ya no charlamos más. Llegamos hasta ahí siempre.

- Todos podemos hacer filosofía porque todos podemos pensar, y la filosofía tiene que ver con el pensamiento.
- Todo el que quiera puede hacer filosofía, no hay que ser especial para pensar.
- Pero hay algunos que no pueden pensar porque les llenan la cabeza, les rompen la cabeza.
- Como los niños de la calle, que no van a la escuela.
- ¿Y eso qué tiene que ver con que no piensen, o con que les llenen la cabeza?
- Todos tenemos pensamientos, siempre.
- Filosofía es aprender a no decir las cosas de memoria, y es desarrollar el cerebro.
- Todos somos diferentes, pero todos somos iguales, porque podemos pensar.

Niños de 9 años:

- En filosofía se pueden hacer preguntas locas, como: ¿de dónde salió el mundo?, ¿por qué el cielo es celeste?, ¿de dónde venimos?
- Filosofía es fundamentar los temas sobre los que tenemos dudas.
- Es hacernos preguntas y abrir la imaginación.
- Es ayudarnos entre todos para fundamentar las respuestas.

(Un nene de 7 años dijo que el círculo era importante para no darnos la espalda, pero otro objetó que el muñequito con el que la coordinadora daba la palabra estaba de espaldas a ella -la profesora tenía en ese momento el muñeco en sus rodillas-).

Repasar estas respuestas es una manera de entender a qué se refiere T. Jackson (1990) cuando en su texto de acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica habla de las "respuestas deliciosas" de los niños.

Cada sesión dura aproximadamente de veinte a treinta minutos con los niños de cuatro a seis años, y de treinta a cuarenta minutos con los más grandes. Los últimos diez

minutos se dedican a la evaluación. Preguntamos a los pequeños filósofos: “¿Nos hemos escuchado *atentamente*?” y “¿hoy aprendimos algo nuevo?”. Los niños pueden evaluar poniendo su dedo pulgar para arriba (estuvo buenísimo), horizontal (más o menos) o hacia abajo (¡tenemos que mejorar!). Es muy importante preguntar a tantos niños como sea posible por qué evalúan de ese modo, por ejemplo, si han evaluado “buenísimo”, que nos cuenten, cómo saben que nos hemos escuchado atentamente (¿mirábamos a la cara al que hablaba?, ¿hacíamos silencio para escuchar al que hablaba?, ¿elevábamos lo suficiente la voz para ser escuchados por todos?, ¿pedíamos que elevaran la voz si no oíamos bien?, ¿recordábamos lo que decía cada compañero o compañera?, ¿participábamos tejiendo nuestro pensamiento con el de los demás, como si mi pensamiento fuera un pedacito de un tejido, que era el pensamiento de todos?, etc.). Además de esta evaluación-base, se pueden instrumentar diversas estrategias de evaluación.

Es importante que no digamos “vamos a votar” sino “vamos a evaluar”, ya que la votación no es un elemento de peso en la comunidad de investigación, y puede confundir a los niños, podemos empujarlos a creer que en filosofía se deben tomar decisiones y que eso es una parte de la comunidad de investigación, y que hay instancias que se deciden por votación.

La evaluación es una parte importante de la sesión, ya que los niños están acostumbrados a ser evaluados, pero no a evaluar. Además, la misma palabra “evaluación” tiene una gran carga: no es un examen, es algo mucho más amplio, que incluye el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso del otro.

Segunda sesión

AMBIGÜIDADES Y PREGUNTAS

Sentados en círculo, los niños, el coordinador, la docente, la supervisora, todos dicen cómo se llaman y algo que deseen contar al grupo acerca de ellos (a qué lugar irían de vacaciones, qué programa de televisión prefieren, etc.). Hacer que los niños digan: “Me llamo...”, aunque se conozcan entre sí, apunta a la tercera sesión, donde se trabajará la relación entre el nombre y la identidad. Hacemos el juego de repetir y, entre tanto, les preguntamos a distintos niños, sin ningún orden (buscando el desconcierto, la sorpresa, la risa), “¿quieres una sonrisa?”. Hacemos mucho este juego, hasta que están lo suficientemente incómodos ante pregunta tan insólita de parte del coordinador. Cuando ya son varios los que preguntan qué queremos decir con el ofrecimiento, o cuando ya se han reído y distendido lo suficiente, y los notamos intrigados, decimos que “sonrisa” es una clase especial de palabra: una palabra AMBIGUA. Sacamos de nuestro bolso misterioso (una bolsa especial que llevamos siempre a la sesión y de la que saldrán, durante todo el acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica, numerosos elementos) un cartelón grande y colorido con la palabra “ambigua”, lo mostramos a todo el grupo y luego lo dejamos en el suelo, en el centro del círculo. Repetimos que “sonrisa” es una palabra “ambigua”. ¿Y qué es esto? “Ambigua” quiere decir que es una palabra que tiene, *por lo menos*, dos significados. Les preguntamos si son capaces de pensar en palabras ambiguas, como, por ejemplo “hoja”. Los niños suelen responder muy bien a la tarea, aportando muchas palabras ambiguas: boca, banco, muñeca, vocación, violeta, pera, sirena, etc. En un trabajo que apunta siempre a la discusión filosófica, no faltan durante el acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica, los primeros debates. Por ejemplo, trabajando con niños de ocho años, cuando uno de ellos dijo que “sirena” era una palabra ambigua, se organizó un interesante debate acerca del tema ficción/realidad, ya que los niños

sostuvieron argumentos alrededor de la existencia de las sirenas en el pensamiento, en la realidad, en los dibujos y en los mitos.

A continuación, metimos la mano en nuestro bolso misterioso (del que cada coordinador irá sacando, en las sucesivas sesiones, las herramientas del PRASESiC¹) y hacemos aparecer un cartel

1. P: pregunta. Es muy importante que los niños aprendan a preguntar deliberadamente. Es cierto que ellos preguntan mucho, pero muy a menudo lo hacen sin dirección alguna. Preguntar para abrir el campo del conocimiento, para cuestionarse si este es el mejor de los mundos posibles, si es este el mundo en el que quiero vivir, cómo puedo hacer para construir un mundo mejor, es tarea filosófica. Preguntarse es, entonces, la primera de las tareas en filosofía, y no es primera en sentido cronológico, sino en sentido arjico.

Ra: razón. Uno de los ejes de la filosofía es el tema de la fundamentación. ¿Cuándo una razón es una buena razón? ¿Cuándo una razón es una mala razón? ¿Cómo hacer para que nuestra caja de herramientas filosóficas sea realmente tan útil como para que podamos tener en cuenta todo al utilizarla? El empleo de las buenas razones introduce a los niños y las niñas en el fascinante, complejo y problemático mundo de la sensibilidad al contexto. La diferencia entre justificación y causa se abre desde una aparentemente simple pregunta, misteriosa y filosófica: ¿por qué?

S: supuesto. Identificar los elementos subyacentes en la discusión es una tarea que los niños acometen con entusiasmo. “¡Los filósofos somos como detectives!” les decimos. “¡Andamos por el mundo... sospechando!” Y cuando surge en el grupo la sospecha acerca de que en lo que alguien acaba de decir hay “algo más”, “algo oculto”, los animamos a descubrir qué será eso. ¡Es un supuesto! Y finalmente, acaban por descubrir que nadie habla sin supuestos. ¡Cuánto trabajo para los pequeños filósofos en la sesión!

E: ejemplo. “Es un camino en el cual la clarificación de una posición o una afirmación puede ser llevada a cabo. Es una forma de convertir una afirmación general en particular o de probar una afirmación presentando una ilustración” (T. Jackson, 1990).

Si: si... entonces. Investigamos en esta etapa con los niños qué es lo que podría pasar como consecuencia (entonces) de un antecedente (si). Trabajar con el razonamiento hipotético abre un campo ilimitado a

con la letra “P”, lo mostramos muy teatralmente y les decimos que los filósofos (¡ellos lo son tanto como nosotros!) andamos por el mundo haciendo *preguntas*, como gente que anda siempre buscando pistas e intentando encontrar misterios, y que una *pregunta muy especial* que hacen siempre los filósofos es “¿qué clase de...?”, y lo que ha sucedido es que ellos deberían haber sospechado ante nuestro ofrecimiento (y que deben sospechar siempre de nosotros) y haber preguntado “¿qué clase de *sonrisa*?”. Entonces les decimos que les vamos a ofrecer otra vez una sonrisa, pero como ellos no saben qué clase de sonrisa les ofrecemos, que nos pregunten. Levantando alto nuestro cartel con la P (o la palabra “pregunta”), preguntamos al primero a nuestra derecha (o izquierda), “¿quieres una sonrisa?”, y entregamos la P a la nena o al nene elegido. Si entendieron el juego, nos preguntan qué clase de sonrisa, algunos con cara muy pícara. Hacemos toda la ronda, respondiendo a unos “una galletita” y a otros “¡una sonrisa de la cara!” (ante esta opción, les pedimos que elijan a un compañerito para que les regalen una sonrisa de oreja a oreja). Están muy atentos, porque no saben qué sonrisa les va a tocar. Algunos se decepcionan cuando les toca “una sonrisa de la cara”, otros se ríen, eligiendo al compañero que les agrada más. Terminamos la sesión regalando galletitas “Sonrisa” a todos los que les tocó una sonrisa... de la cara. Les pedimos que para la sesión siguiente, todos traigan su cartel con la letra P.

la investigación. Como se pueden dar inferencias que no sean válidas, entra aquí en juego el desarrollo de la sensibilidad al contexto.

C: contraejemplo. Si somos capaces de pensar en un ejemplo contrario al que ha dado un compañero, estamos comenzando a evaluar alternativas. Y si yo misma doy un ejemplo, debo ser capaz de pensar un contraejemplo. Quizás es hora de comenzar a poner a prueba lo que pienso: poner a prueba los propios argumentos es parte de la capacidad para intentar construir un mundo mejor, al aceptar que el otro puede tener una razón mejor que la que estoy presentando o que, incluso, yo misma soy capaz de pensar contra mis argumentos, mostrando que respeto la diversidad y que otras maneras de pensar son bienvenidas para el crecimiento personal y de la comunidad de investigación.

Se debe tener mucha paciencia en esta sesión porque, contra lo que se pudiera creer al leer este material, no es muy fácil hacer que los niños se atrevan a preguntar “¿qué clase de...?”, y a veces sucede que, aun en un grupo que se une fácilmente a la tarea de la pregunta, hay niños que, habiendo escuchado a muchos compañeritos hacer la pregunta, no solo no son capaces de elaborarla en función del objeto de investigación, sino que son incapaces de repetirla. Ya lo harán en otra sesión, e irán comprendiendo de a poco que son investigadores, y que tienen el derecho de preguntar cuando tienen dudas. Habitados a la respuesta, el mundo de la pregunta se les presenta como un ser extraño, aun contra muchos prejuicios que a veces los docentes tenemos acerca de que “los nenes preguntan mucho”, ya que es muy diferente preguntar sin finalidad que preguntar deliberadamente.

Se pueden utilizar estrategias como colocar palabras ambiguas en un sobre, con una figurita representando lo que dice cada palabra en sus dos sentidos (por ejemplo, dos sobres con la palabra “llama”) y se entregan los sobres a los nenes. Ellos deben buscar su pareja, preguntando, sin mostrar aún la figura, “¿tenés una llama?”, hasta que se armen todas las parejas. En ese momento, cada pareja muestra sus figuras y queda develada la ambigüedad de la palabra.²

Finalizamos la sesión evaluando, dando la palabra a quienes no han participado o han participado menos.

Tercera sesión

RELACIÓN ENTRE EL NOMBRE Y LA IDENTIDAD

Sentados en círculo, los niños, la docente, el coordinador y la supervisora dibujan sus nombres. La tarea consiste en pensar qué ve cada uno en su nombre, cómo se identifica con su nombre, y dibujarlo. Luego, mostramos nuestros dibujos al grupo, y quien

2. Ejercicio diseñado por la profesora Beatriz von Bilderling.

coordina pregunta a cada niño para que nos cuenten qué han dibujado y por qué han hecho ese dibujo. Luego hacemos preguntas para animarlos a jugar al topo, hundiéndonos en la tierra del pensamiento. (Debemos tener perspectiva de pájaro, volar muy alto, y fuerza de topo para hundirnos hacia las profundidades.)

Les preguntamos:

- ¿Cómo te llama la gente habitualmente? ¿Cómo te dicen tus padres? ¿Y tus compañeros? ¿Y tu docente?
- ¿Las piedras tienen nombre?
- ¿Todas las cosas tienen nombre?
- ¿Qué pasaría si le cambiamos el nombre a todas las cosas del mundo?

Ante las dudas y las risas, jugamos a cambiarle el nombre a las cosas del aula, e intentamos armar oraciones con este nuevo mundo que hemos creado. Intentamos después, si aún queda tiempo, intercambiar nuestros propios nombres, y seguir la sesión llamándonos según nuestro nuevo nombre, y nos preguntamos:

- ¿Se pueden comprar los nombres?
- ¿Qué diferencia hay entre el nombre y el apellido?, etc.

Finalizamos evaluando la sesión, dando la palabra a quienes no han participado demasiado.

Cuarta sesión

PRIMERA SESIÓN SOBRE RAZONES

A partir de esta sesión debemos estar muy atentos para que los niños utilicen *a la vez* todas las herramientas que van incorporando (levantar la mano para participar, esperando que se le entregue el muñeco de la palabra, levantar la P para hacer una pregunta, Ra para dar o pedir una razón, descubrir ambigüeda-

des, etc.). No debemos olvidar que nosotros, como coordinadores, debemos hacer lo mismo.

Comenzamos la sesión diciéndoles a los estudiantes que estén muy atentos, porque van a escuchar una *palabra mágica* que ellos tienen que descubrir. Es una palabra que usan mucho los filósofos, agregamos. Esta palabra es tan mágica que va a estar en todas las preguntas del coordinador, y, de manera muy parecida, en todas las respuestas de ellos. Cada coordinador ha llevado preparada una lista de preguntas que comienzan con “¿por qué?”, y, cada tanto, mientras el coordinador pregunta (remarcando mucho la palabra por descubrir), la supervisora dice si han oído la palabra mágica. Muy rápidamente los niños dicen que la palabra es “¿por qué?”. Entonces, sacamos del bolso misterioso un gran cartel, lleno de colores, que tiene impreso “¿POR QUÉ?”, y les decimos que cuando preguntamos, usamos esa palabra, y que cuando respondemos a “¿por qué?” usamos “porque” para comenzar la oración. Del bolso misterioso sale otro enorme y colorido cartel: “PORQUE”. ¿Estos pequeños filósofos serán capaces de preguntar con “por qué” y responder con “porque”?

Un niño elige a su compañero de la izquierda o de la derecha y comienza una ronda. Levantando su cartel con la P, hace una pregunta que comience con “por qué” y espera que le respondan con “porque”. Algunas preguntas que hicieron niños de nueve años:

- ¿Por qué nacemos?
- ¿Por qué las mamás nos dan esas cosas horribles que se llaman “verduras”?
- ¿Por qué los colectiveros tienen más posibilidades de atropellar a la gente?
- ¿Por qué existe la matemática?
- ¿Por qué te gusta el fútbol?
- ¿Por qué crecen los árboles?
- ¿Por qué estudiamos?
- ¿Por qué nos enfermamos?

Pedimos a los pequeños filósofos que traigan un cartel con Ra para la siguiente sesión. Finalizamos evaluando. En la evaluación se pueden usar, además de los dedos, cartulinas con caritas dibujadas (una con sonrisa, una con la boquita en posición horizontal, otra con la boquita en forma de “u” invertida), una flor (entera, doblada por la mitad, doblada en un cuarto), flechas (hacia arriba, hacia abajo, horizontal), un sol (sonriente, tapado a medias con nubes, casi todo tapado por nubes), etc. No hay límite para la imaginación del coordinador y los estudiantes.

Quinta sesión

SEGUNDA SESIÓN SOBRE RAZONES

¿Recuerdan qué hicimos la sesión anterior?, preguntamos. Descubrimos la palabra mágica, nos dicen o les decimos. Entonces, sacamos nuestros cartelones, los colocamos en el medio del círculo, como en la sesión anterior, y les decimos que cuando preguntamos “¿por qué?” estamos pidiendo una *razón*, y que lo que viene después de “porque” muchas veces es una *razón*, estamos ofreciendo una *razón*. Y sacamos del bolso de filosofía el cartelón que dice “RAZÓN”. Lo colocamos junto a los otros cartelones.

Leemos un cuento, como por ejemplo el siguiente:

“Había una vez un chico que hacía tantas pero TANTAS preguntas que todos sus vecinos lo llamaban Germán Por Qué.

Cada vez que Germán se acercaba a alguien, esa persona sabía que tendría que responderle con muchas explicaciones y detalles porque Germán Por Qué era incansable y solo dejaba de preguntar cuando la respuesta lo satisfacía plenamente.

Una vez se acercó a Micaela y le preguntó:

—¿Por qué tenés el pelo verde?

—Qué te importa —contestó ella.

—¿Por qué tenés el pelo verde?

- Porque sí —dijo Micaela bostezando.
- ¿Por qué tenés el pelo verde?
- Porque las gallinas cacarean, Germán.
- ¿Por qué tenés el pelo verde?
- Porque me gusta, punto.
- ¿Por qué tenés el pelo verde?
- Porque se me cayó algo en la cabeza.
- ¿Por qué tenés el pelo verde, Micaela?
- Porque se me cayó un balde de pintura verde en la cabeza.
- Ah —dijo Germán. Y sonrió.

María de la Paz G.

Preguntamos a los niños (levantando nuestro cartel con la P) si Micaela dio alguna razón mejor que otra y por qué, y si hay alguna respuesta que no sea una razón y por qué.

Hacemos nuevamente el trabajo con el juego del preguntarse, como en la segunda mitad de la sesión anterior, pero ahora los niños deben decir si lo que responde el compañero al que se interpela es una *buena razón, una mala razón, o no es una razón* (no todo lo que empieza con “porque” es una razón y muchas veces damos una razón y no comenzamos con “porque”). Esta tarea sobre razones es un trabajo que apunta, siempre, a enriquecer la capacidad de los miembros de la comunidad de investigación para interpelarse acerca de la sensibilidad al contexto: lo que es una buena razón en determinada situación quizá no lo sea en otra.

Finalizamos evaluando, recordando preguntar por qué (con nuestro cartel de Ra en alto) ante cada respuesta. Podemos agregar una evaluación distinta: otorgando un puntaje, por ejemplo de 1 a 5, decir si

- ¿Hoy nos hemos escuchado atentamente?
- ¿Participó la mayoría de los niños o algunos dominaron el diálogo sin dejar participar a los demás?
- ¿Se mantuvo un tema de discusión o nos “fuimos por las ramas”?
- Nuestra discusión, ¿“hurgó más allá de la superficie”?

- ¿Aprendí algo nuevo?
- ¿Puse en discusión mi propio pensamiento?, ¿trabajé en él?

No nos olvidamos de recordar a los niños, aun desde la primera sesión, que “aprender algo nuevo” no es hacerlo meramente desde el plano de lo cognoscitivo y/o afirmativo, por ejemplo, que quizás aprendimos que somos capaces de esperar nuestro turno para hablar, o que no intentamos profundizar; ¡y eso es algo nuevo que aprendimos hoy!

Sexta sesión

SI SUCEDE ESTO, ENTONCES ¿QUÉ PODRÍA SUCEDER?

El razonamiento hipotético

Ha llegado el momento de que la comunidad de investigación buce en el mar del razonamiento hipotético. El campo de la inferencia es un elemento de trabajo muy rico para los niños. Se trata no de trabajar meramente dentro del campo de la lógica, sino de sumergirnos en el terreno de la imaginación productiva, destrozando el edificio del sentido literal para construir sobre los escombros el nuevo sentido instaurado por el lenguaje. ¿Qué pasaría si el mar fuera de gaseosa? ¿Y si la tierra fuera de chocolate? ¿Qué les parece que sucedería si no tuviéramos nombre? ¿Y si les cambiamos el nombre a todas las cosas del mundo? ¿Qué pasaría si todos fuéramos ricos? ¿Y si todos fuéramos pobres o todos rubios o todos negros o todos niños o todas niñas o todos fuéramos siempre pequeños?

El trabajo sobre el área del condicional se puede comenzar a realizar diciéndole al grupo que vamos a intentar descubrir otra palabra mágica, muy especial en filosofía. Esta palabra mágica va siempre de la mano de una palabrita compañera. Ayudita: la primera palabra tiene dos letras y la segunda, ocho. Podemos leer un cuento y decirles que intenten descubrir cuáles son estas palabras mágicas. Leemos el cuento de manera muy teatral, remarcando

el “si... entonces”. Los niños ya saben, porque han hecho la experiencia en la cuarta sesión, que estamos jugando a “descubrir la palabra mágica”, y que la pista es la palabra remarcada por nuestra voz. Si vemos que el grupo no está muy atento, el supervisor podrá ayudar al coordinador diciendo “¿escucharon la palabra mágica?” cada vez que aparezca. Se puede utilizar un cuento como el siguiente:

Ayer fui a la panadería (por suerte, porque *si* no hubiera ido *entonces* me hubiera perdido algo importante).

Lo que pasa es que el de mi barrio es un panadero que siempre está preguntando y averiguando cosas. Por ejemplo, ayer estaba hablando con un científico ecologista muy inteligente. El panadero le preguntó:

—Dígame, don Arbusto, ¿qué va a pasar con nuestro planeta *si* se sigue contaminando la atmósfera?

—Y mire, don Lactal, *si* seguimos contaminando la atmósfera como lo estamos haciendo ahora, *entonces* muy posiblemente nuestros nietos tengan que mudarse de planeta.

—Pero don Arbusto —dijo el panadero Lactal— la cosa no puede ser tan grave...

—Pero lo es —dijo Arbusto muy serio—, aunque, claro, *si* todos tomamos conciencia, *entonces* podemos evitar lo peor.

—¿Usted quiere decir que *si* nos tomamos en serio el asunto y hacemos algo para cambiar la cosa, *entonces* mis nietos vivirán en este planeta y podrán trabajar en mi panadería?

—Bueno, sí, *si* ellos quieren, claro.

Mientras el panadero sonreía, imaginándose a sus futuros nietos panaderos, desde el fondo del local comenzó a llegar olor a quemado.

—¡Se me queman los panes! —salió gritando Lactal, y yo pensé: “Es cierto que *si* cuidamos la atmósfera, *entonces* los nietos de Lactal podrán trabajar en una panadería, pero también es cierto que *si* Lactal sigue siendo tan distraído, sus nietos no podrán trabajar en la suya”.

Pablo G.

Cuando descubrimos las palabras mágicas, desplegamos un cartelón muy colorido que dice “SI... ENTONCES”, y lo colocamos en el centro del círculo. Nos dedicamos a trabajar el condicional desde preguntas como las señaladas en el primer párrafo de este título o desde juegos como, por ejemplo, dividir el grupo en dos y a uno de los grupos denominarlo “equipo SI”, y al otro grupo “equipo ENTONCES”. Uno de los integrantes del grupo “SI” comienza una proposición: “Si los árboles no existieran...”, y le arroja el muñeco de la palabra a un integrante del equipo “ENTONCES”, quien deberá imaginarse qué pasaría si los árboles no existieran, y compartir su “entonces...” con todos. El juego puede tener muchas variantes, pero sobre todo debemos cuidar que sea divertido, dinámico y que ayude a profundizar en el uso del condicional. Terminada la sesión, evaluamos, y pedimos al grupo que para la próxima sesión traigan un cartel que diga “si... entonces”.

Séptima sesión

REUNIENDO HERRAMIENTAS Y DESCUBRIENDO SUPUESTOS

Podemos comenzar la sesión con una rueda donde cada niño haga una pregunta, pidiendo una razón, a su compañero de la izquierda o de la derecha. Les decimos que hoy tenemos que realizar varias tareas a la vez, para lo que tenemos que estar muy atentos:

- Tenemos que levantar la mano y decir si la respuesta que da el compañero es una buena razón, una mala razón o no es una razón (no olvidando que deben utilizar sus carteles con Ra en cada caso).
- Tenemos que hacer preguntas que nos interesen a todos como miembros de la escuela o como miembros del país o como personas, como integrantes de toda la humanidad. El juego consiste hoy en no hacer preguntas particulares (intentamos empujar a los niños a hacer buenas preguntas, pues en gene-

ral, aun después de varias sesiones, no han logrado salir de preguntas tales como “¿por qué usás aros?”, con respuestas obvias y repetidas, tales como “porque me gusta”, lo que vuelve monótona y superficial la sesión).

- Tenemos que encontrar algunas *afirmaciones ocultas* en lo que se dice.

Cuando alguno de los niños da una respuesta o hace una pregunta que contiene un supuesto muy fácil de detectar para ellos, les preguntamos si han estado muy atentos, y si han escuchado allí una afirmación oculta. Por lo general no contestan, o dicen “no”. Si, por ejemplo, dicen “¿por qué las mamás nos dan esas cosas horribles que se llaman ‘verduras?’”, les decimos que ahí hay una afirmación oculta: que las verduras son horribles (y quizás alguna personita diga “y también que a ella no le gustan”, como realmente sucedió en el curso). Los desafiamos a encontrar, de ahora en adelante estas afirmaciones ocultas que, les decimos, se llaman *SUPUESTOS*. Desplegamos nuestro cartelón con la palabra “*SUPUESTO*”.

Esta sesión exige mucha atención de parte del coordinador, que deberá lograr un trabajo muy cuidadoso, tanto en lo formal como en el contenido. Pedimos que la sesión siguiente traigan su cartel con la S. Finalizamos evaluando.

Octava y novena sesiones

REUNIENDO Y REFORZANDO HERRAMIENTAS

Estas sesiones se dedicarán a profundizar el uso de herramientas, a partir de juegos o cuentos que cada coordinador recreará. Por ejemplo, se puede dividir el curso en tres grupos, dándole a un grupo un cartel con P, a otro un cartel con Ra y al último un cartel con SI... ENTONCES. Leemos una proposición (“Las ballenas no hablan”, “Camila Celeste me pidió una hoja”, “Dulce Malena tiene ese nombre porque no le gusta”, etc.) y pedimos a cada grupo que organice preguntas, que pida o dé razones, o

que construya condicionales alrededor de la proposición que leemos, según el cartel que les ha tocado. Realizado una vez el juego, los carteles deben rotar y decimos otra proposición, y comenzamos. Es muy importante que desafíemos a los dos grupos que oyen lo que dice el grupo que está en uso de la palabra para que aporten, dando razones, su opinión acerca de si lo que están oyendo es correcto o no. Es muy interesante estar atentos para ver si son retomadas las herramientas y temas vistos, por ejemplo, ambigüedad. Si no es así, empujar al grupo hacia la profundización (por ejemplo, si vemos que nadie construye alrededor de “hoja” como palabra ambigua, dar el ejemplo “Lis me pidió una hoja” y leer otros ejemplos para ver qué sucede por ejemplo, “Se llenó la B/boca de agua”).

Se puede dividir al curso en más grupos, asignándoles también el cartel con la S de supuestos, desafiándolos a que elaboren proposiciones que contengan supuestos que sus compañeros deberán descubrir.

No olvidar recordarles que levanten la mano para pedir la palabra. Recordemos que una de las tareas del coordinador/a es dar la palabra equilibradamente, más a los tímidos que a los estrovertidos, por ejemplo, y obligar a que esperen su turno a los más ansiosos (aquellos que, por ejemplo, levantan la mano y comienzan a hablar sin esperar tener el muñeco de la palabra).

Décima sesión

JUGANDO A INVESTIGAR. TODOS SOMOS DETECTIVES. APRENDIENDO A HACER PREGUNTAS DELIBERADAS

Esta importante sesión gira alrededor del tema de la pregunta. Armamos una caja misteriosa, y colocamos en ella un objeto. El grupo deberá hacer preguntas que la coordinadora podrá responder con “sí” o con “no”. Intentaremos descubrir qué hay dentro de la caja. Esta sesión nos pone, la mayoría de las veces, frente a la situación de hacernos cargo de que los niños no saben preguntar deliberadamente, y otras tantas veces, de que ni

siquiera cultivan la curiosidad (otro prejuicio más que se esfuma: no es cierto que los niños son "naturalmente" curiosos). Mucha paciencia y alegría para hacer de esta una sesión grata tanto para los niños como para el docente, el coordinador y el supervisor.

Es muy importante que el coordinador levante su cartel con P cuando hace una pregunta, su cartel con Ra cuando pide o da una razón, etc., ya que si él no utiliza sus carteles, tampoco lo harán los niños, y si no se acostumbra a hacer una buena distinción y uso de las herramientas desde lo concreto, es muy difícil que puedan dejar esas cartulinas y decir que quieren dar una razón, o pedir una razón, o hacer una pregunta (muchas veces levantan el cartel con la P para hacer una intervención, cuando en realidad debían levantar la mano). La tarea de apropiación de las herramientas del diálogo, su reconocimiento y uso, es una labor compleja que debe presentarse de manera agradable y aparentemente sencilla a los niños. Esto requiere un alto grado de complejidad y manejo de la tarea de coordinación y supervisión.

El acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica puede finalizar con una obra de teatro. Los niños de todos los cursos, sentados en círculo, verán que hay varias personas disfrazadas en el medio del círculo: ¡son los docentes de Filosofía para Niños! Cada docente representará una herramienta de las presentadas en esta parte de la tarea, y el diálogo girará alrededor de lo trabajado a lo largo de esos meses. Muchas preguntas permitirán a los niños participar de la obra, levantando su cartelitos con P, Ra, S, E, Si, C.

Se recomienda, en todos los casos, un uso continuado y profundo de los libros de apoyo para el docente que acompañan los textos de FpN, de los que se podrán extraer valiosas sugerencias, planes de discusión, ejercicios, etc. Asimismo, considero indispensable que los coordinadores, antes de realizar su primera sesión, hayan leído el material disponible del programa.

Lo expuesto precedentemente es solo un modelo teórico de acercamiento a las herramientas para la discusión filosófica, ya que en cada caso las sesiones se realizan teniendo en cuenta numerosos factores, como el involucramiento de todo el colegio en la tarea. Entre los factores adversos a un desarrollo profundo

y continuado se puede citar lo que se denomina en FpN la falta de involucramiento ético de la institución con el programa. Este involucramiento tiene diversos ejes, de los cuales no son los menores el papel que desempeñan la dirección y los docentes al frente de los cursos.

Asimismo, no es positivo realizar la implementación sin que los docentes de la escuela hayan tomado el curso introductorio o sin que exista la correspondiente supervisión (monitoreo) del programa. Me refiero a todos los docentes, no solo a los que van a coordinar sesiones, ya que creemos que si el plantel docente en su totalidad no accede al seminario taller introductorio al programa, gran parte de la tarea se pierde (por falta de comprensión acerca de qué es lo que está pasando en el aula o en la escuela). Además, el docente al frente del curso, o que actúa participando del grupo, debe estar involucrado con FpN. Ningún docente debe participar de la experiencia de la comunidad de investigación contra sus deseos, sea cual sea el motivo que lo impulsa. Este punto debe ser aclarado con los directivos cuando se implementa el programa. A pesar de eso, no se puede obtener la seguridad de que algún directivo no obligue a algunos docentes a quedarse en el aula, lo que hará poco fructífero el trabajo, ya que los niños advierten que su docente está a disgusto en el aula. Por fin, subsanar este tipo de situaciones es casi imposible, ya que las autoridades suelen decir a los supervisores del programa que todos sus docentes están conformes en participar de la experiencia, aunque no sea así. El docente se ve obligado a quedarse en el aula y la supervisora se ve obligada a no decir nada ante esta situación, porque no sabe en qué perjudica esto al docente. ¿Esto es contrario a muchos principios básicos de FpN? Sí, es así. Pero también es cierto que FpN no es un lecho de rosas, es una teoría, que llevada a la práctica presenta numerosos inconvenientes y que estos deben ser subsanados de a poco, paso a paso.

TRABAJANDO CON LOS TEXTOS

Ya trabajando con los textos del currículo, sentados en círculo, los integrantes de la comunidad de investigación comienzan un nuevo día de labor: leen por turno un párrafo o una oración cada uno. Es lo que podríamos llamar la reciprocidad moral en la lectura. Una vez finalizado un capítulo, o un episodio, los niños realizan preguntas de su interés acerca de lo leído. Las preguntas son anotadas en el pizarrón, colocando el nombre del autor en cada caso, respetando de ese modo su participación. Si un estudiante ha permanecido callado, se le pedirá que elija una de las preguntas para comenzar a charlar. También se puede elegir al azar, o agrupar las preguntas. A medida que se construye el diálogo, la docente intentará que los estudiantes dialoguen entre sí y no con ella exclusivamente. El docente estará atento, y aportará preguntas de seguimiento, ejercicios y planes de discusión para que la clase se mantenga animada alrededor del problema filosófico que surja del interés de los estudiantes. Este es uno de los modos posibles para trabajar con el programa, pero cualquier propuesta que el docente considere creativa y que despierte interés en los niños es buena para trabajar, siempre que se recuerde que FpN es un programa que privilegia las preguntas y no las respuestas, que el profesor en FpN es un coordinador/facilitador, y que todos en la comunidad de investigación tienen sabiduría y que nadie tiene la propiedad del conocimiento.

El docente que adopta el programa FpN intentará despertar la confianza de los niños, evitando cuidadosamente el adoc-trinamiento. Intentará convertir *una discusión en una buena discusión, y una buena discusión en una discusión filosófica*. Motivará a los estudiantes para que hagan inferencias, pedirá definiciones, señalará falacias, analizará alternativas. Un objetivo de la profesora de FpN será que los estudiantes mismos coordinen una sesión, practicando así la libertad y la responsabilidad.

Lo que se hace en FpN es *discusión filosófica*. El diálogo se caracteriza porque mantiene la dirección pero no necesariamente el interés del grupo, la conversación, por su parte, se caracteriza porque mantiene el interés pero no necesariamente la dirección.

En cambio, la discusión filosófica debe mantener el interés que se generó en el grupo y la dirección de la discusión, tarea que el coordinador llevará a cabo realizando preguntas de seguimiento que apunten a la profundidad y claridad de las ideas. La dirección, en este caso, no es una dirección hacia una idea, sino una direccionalidad que apunta a cavar cada vez más profundo, hacia los fundamentos.

La profesora aprende a escuchar atentamente las ideas de los niños, a construir sus ideas sobre las ideas de ellos, a pedir razones, a dar a todos la palabra, y no solo al niño que participa más asiduamente. Aprende a respetar al niño que permanece en silencio, respeto que se traduce en una discreta invitación a participar, o en una productiva comprensión de un silencio pensante e interesado en el hilo de la charla.

Los adolescentes aprenden a no atacar a las personas que dicen las ideas, sino a cuestionar las ideas, justificando lo que dicen. Aprenden a no gritar para hacer valer el derecho a dar su opinión.

La profesora aprende que a veces los adolescentes se expresan hablando varios a la vez: así, propondrá que se le dé una oportunidad a FpN, intentando levantar la mano y escucharse de a uno.³

—¿Por cuánto tiempo probamos levantar la mano y esperar el turno? —preguntan.

—¿Ustedes qué opinan? —responde la docente.

—Y... ¿un trimestre?

—¿Por qué un trimestre, Juan Pablo?

—Y... porque así podemos evaluar mejor el programa. Si es un mes es muy poco, y si es más de un trimestre quizá sea mucho.

—¿Qué opinan los demás?

—Sí, puede ser.

3. El diálogo que se transcribe a continuación fue producido por los estudiantes que realizaron una experiencia con Suki, relato del programa dedicado a Estética.

—Yo creo que podríamos ver todo el año. A mí me gusta esto de intentar cosas nuevas —dice Leo.

—¿Te parece que en este caso deberíamos intentar todo un año?

—No, creo que debemos hacer como dice Juan Pablo. Y luego evaluamos, y vemos en qué lo hicimos bien, y en qué lo hicimos mal.

—¿Y si no funcionara? —dice, escéptico, Mauro.

—¿Cuál sería la alternativa? —pregunta la profesora.

—Y, por ejemplo, traer nosotros un método mejor.

—¿Qué les parece lo que dijo Mauro?

—Sí, trabajamos con FpN, y si no logramos razonar mejor, traemos nosotros otro método.

—¡Pero no se puede razonar mejor en solo un trimestre! —dice Daniela.

—Pero levantar la mano y respetar los turnos sí —dice Eugenia.

—Bueno, entonces, le damos un trimestre a levantar la mano, y un año a aprender a pensar por uno mismo —dice Pablo.

—¿Y si no pasa nada? —dice Juan Manuel.

—¿Y si no te crece más el pelo, ahora que tu vieja te obligó a cortártelo? —ironiza Fernando.

—El pelo siempre crece, pero no siempre se aprende a razonar —se enfurruña Juan Manuel.

—El pelo crece cuando tiene condiciones apropiadas para crecer —dice Juan.

—Sí. Pero no es lo mismo —duda Juan Manuel.

—¿Por qué? —pregunta la docente.

—Porque el pelo es algo... natural, no tenés que hacer nada, crece y listo.

—¿Ah, sí? Lavate la cabeza con lavandina todos los días, y vas a ver si te sigue creciendo —comenta agresivamente Alejandro.

—Bueno... pero yo no le echo lavandina a mis pensamientos —responde Juan Manuel.

—¿Qué sería echarle lavandina a los pensamientos? —pregunta la profesora.

—Sería algo así como no ejercitar nunca el pensamiento, estar en la pavada, no profundizar, no pensar lo que se dice —asegura Leonel.

—Y también repetir lo que dicen todos, sin pensarlo dos veces —agrega Fernando.

—Era un broma. ¡Ni una broma se puede hacer acá, che! —se ofende Martín.

Varios toman la palabra a la vez, y cuando uno de ellos recuerda a los demás que hablaban de respetar los turnos, suena el timbre que indica que hay que salir al recreo. Los dos Gastón del curso y Guillermo permanecen, pensativos, en sus asientos mientras el resto sale conversando animadamente entre sí.

En FpN la ética se conforma en la práctica, y sustentar principios es una tarea cotidiana donde la tematización cubre el papel principal: docente y estudiantes deben trabajar *públicamente* sobre sus principios, elaborando cada vez una práctica que vuelve hacia los supuestos, revitalizándolos y otorgándoles el sentido al que apunta la constante pregunta infantil-adolescente-filosófica: ¿por qué? El profesor de FpN debe alentar a sus estudiantes a llevar adelante la tarea moral de superarse a sí mismos y de crecer en comunidad. El ambiente moral de la comunidad de investigación será tal que fomente el crecimiento y desaliente las conductas de falta de respeto a los demás. FpN no cree que el niño sea naturalmente bueno o malo, sino que sostiene la postura de que los niños pueden desarrollar cualquier tipo de conducta. Así, FpN intenta construir un ámbito adecuado para el desarrollo de conductas críticas, creativas y cuidadosas de otro, que contribuyan a la construcción de un mundo mejor.

En este juego de búsqueda del crecimiento interpersonal, la profesora debe extremar las precauciones, ya que cada chico es distinto de los demás, y por lo tanto, debe preservarse su especificidad como persona. El crecimiento de cada individuo del grupo se da dentro del grupo, pero el grupo no es un ente separado de los individuos que lo conforman, sino que este grupo es la interacción de las personas que lo integran. Así, el crecimiento del grupo es el de la interacción de los integrantes, y el crecimiento de un integrante es siempre distinto del crecimiento de otro. Por último, no menos importante es el

papel de la sociedad toda en el desarrollo de la comunidad de investigación, a través de la decisión política de adopción de una educación que tenga como eje vertebrador el aprender a pensar por nosotros mismos.

A continuación algunas poesías, sin previa selección. Este trabajo se llevó a cabo teniendo como base *Escribir: cómo y por qué. Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki*, de Matthew Lipman (en colaboración con Ann M. Sharp).

a) *Lo que piensan y escriben*

Consigna: con las letras de "AUTOR" en vertical, crea un poema que hable acerca de lo que sentís frente a esa palabra.

(Aclaración: la mayoría de los poemas pertenecen a varones porque este curso de dieciocho adolescentes contaba solo con dos mujeres.)

Autor
Un
Terrícola
Organizando
Recuerdos y sentimientos

GUILLERMO P.

A veces pienso que
Un autor es un dios que crea
Todo lo que por su mente ronda
O pienso que la mente del autor es un universo
Real que a veces sin querer o queriendo despierta en nosotros
nuestro universo.

MAURO S.

Antes creía que todo era fácil
Ultimamente me di cuenta de que nada es fácil (casi)
Tanto me costó herir, voy a tratar de no volver a hacerlo
(voy a tratar)

Olvidar es muy difícil
Recordar es una de nuestras peores virtudes (a veces),
JUAN MANUEL J.

(Consigna: con las letras de **tu nombre** en vertical, realizar un poema en el que digas cómo te **sentís** como autor.)

Fui un chico callado
En la vida pasaba inadvertido
Raras veces hablaba con alguien
Nadie miraba mi presencia
A veces yo mismo olvidaba recordarme
Nada más me interesa
Dondequiera que mire veo la marea
O solo el signo del significado de mi vida.

FERNANDO Z.

Me imagino como un autor medio enigmático
Al que muy poca gente leería
Un autor que tendría dos o tres libros, pero que serían buenos
Raras veces sería mencionado en TV o diarios
Ocasionaría confusión en la gente, la haría pensar.

MAURO S.

(Ninguno de los estudiantes de este curso habían escrito poesía como ejercicio anteriormente, y solo uno había escrito poesía alguna vez. El resto realizaba la experiencia por primera vez.)

Algo de la tierna contradicción de la poesía:

Con la poesía soy un desastre
y como todo el año tuvimos poesía
me aburrí como una flor en el desierto
que pide agua a gritos,
como una ostra en el fondo del mar
que mira a los peces
cubiertos de piedras de colores...

Debe haber un paraíso
dentro del cuerpo de la poesía
pero yo solo veo su silueta
que pasa a mi lado
sin tocarme, solo rozándome...

EUGENIA A.

(¿El poeta es un fingidor?)

Vivo fingiendo que escribo
y no sé si finjo... es tan real
que me cuesta distinguir.
Pasa la hora de Lengua y pasa el día
hasta el martes o el jueves siguiente
en que volveré a fingir
o quizá empezaré a escribir:
dejaré de fingir para ser real...

RICARDO M.

(Una reflexión acerca del quehacer poético a partir de la experiencia con FpN)

Selectos pensamientos se originan ahora
simples metáforas creaba antes
pequeñas poesías surgían antes
poesías mediocres creo ahora
mediocres respecto de a lo que quiero llegar
excelentes en comparación con lo que antes era
el fuego en mi interior despertó
el hambre en mi ser se creó
mas no puedo saciarlo
y no puedo controlarlo
inerte me quedo
solo mi mano se mueve
y mi cabeza
sin dejar nada en su lugar
las cosas están más complejas

desde que el hielo se rompió
cada día me cuesta más entender
cada día me cuesta más creer
cada día me cuesta más ser
porque creo que cada momento estoy más despierto
o más dormido
dormido en este sueño sin razón
brujas musitan en mi interior
las musas me quieren abandonar
creo que estoy agotando los últimos cartuchos
solo tengo un par de ideas
que iré distribuyendo en algunos poemas
pero no me rendiré
no acabaré ahora
falta para el final
un eclipse está sucediendo
pero la luna pronto dejará de tapar el sol
entonces resucitaré
y crearé, me crearé nuevamente
ese fuego revivirá, mi sangre hervirá
la gota que cae incesantemente sobre ese calmo lago
caerá nuevamente y no será solamente una
gota será una inmensa cascada y perturbará de
verdad entonces
caeré
nuevamente
en ese estado
y seré.

MAURO S.

b) *Lo que piensan y dicen*

Sala de 5

Ser de verdad:

“Las cosas que son de verdad son las personas. En cambio los muñecos no son de verdad, los autitos de juguete no son de verdad, pero los grandes sí porque andan.”

“Los muñecos no son de verdad porque no hablan y no mueven los ojos.”

“Las cosas que se mueven son de verdad, pero cuando se mueven solas, porque en una película, por ejemplo, si un oso habla, seguro que lo maneja un señor, por eso no es de verdad.”

“La escuela es de verdad porque yo la puedo tocar, igual que a una silla, la silla también es de verdad. En la escuela se pueden hacer cosas y hay docentes, es de verdad.”

“Los pensamientos son de verdad porque yo los puedo sentir en mi cabeza.”

“Lo que no se puede agarrar, igual es de verdad, porque lo podés sentir como el viento o Dios.”

La mente, el cerebro, los pensamientos:

COORDINADORA: ¿Qué es la mente?

—La mente es el cerebro (señalándose la cabeza).

C.: ¿Es lo mismo cerebro que cabeza?

—No, el cerebro no está en la cabeza, está en la frente.

—El cerebro, si te lo sacás, te morís. Y cuando te morís el cerebro se ve. Yo eso lo vi en una película.

—Claro, la mente sirve para que la gente funcione.

C.: ¿Qué es “funcionar”?

—Es como andar, como un ascensor.

—Las plantas no se mueven porque no tienen cerebro.

C.: ¿Los cuerpos funcionan?

—¡¡¡Síííí!!! Funcionan con el corazón y el cerebro.

—Los cuerpos te hacen hablar. Si no tenés cuerpo, no podés hablar porque no tenés boca, ni garganta, por ejemplo.

C.: Y los pensamientos, ¿dónde están?

—En la cabeza, en el cerebro.

—No, los pensamientos están en la pera, ¿viste que uno se agarra la pera para pensar?

El mismo tema en *primer grado*:

“Si no tuviéramos mente, no pensaríamos.”

“Si no tuviéramos mente, no sabríamos nada, ni qué es un lápiz, ni hacer tareas.”

“En una sola mente tenemos muchos pensamientos.”

C.: ¿Es la mente parte de tu cuerpo?

—Sí, porque el cuerpo es todo lo que tenemos.

—Sí, porque la mente está con nosotros.

—Sí, porque está pegada a nuestro cuerpo.

—No, porque la mente está suelta adentro de la cabeza. La mente es una pelota que rueda en mi cabeza.

—La mente es parte del cuerpo porque está adentro de la cabeza y la cabeza es parte del cuerpo.

C.: Tu cuerpo y tu mente, ¿son la misma cosa o son diferentes?

—Son diferentes porque no tienen la misma forma. Mi mente es redonda y mi cuerpo no.

—Son diferentes porque mi mente es deformada y mi cuerpo no es deformado.

C.: ¿Vos sos tu cuerpo?

—Sí, porque yo (señalándose el pecho con un golpe) estoy acá.

—No, porque si no tuviera cuerpo me queda el espíritu.

Las burbujas (sala de cinco)

“No entiendo cómo las burbujas tienen los colores del arco iris. Es como cuando los gatos atrapan con los ojos los colores de las cosas.”

Los modales (sala de cinco)

“Los modales no existen porque están adentro de la gente y nada más existe lo que vemos”

“Los modales te los olvidás cuando se van a otra parte del cuerpo.”

C.: ¿Por qué se van a otra parte del cuerpo? ¿Dónde están cuando te acordás de ellos?

—En la cabeza.

“Los modales no están ni adentro ni afuera, no los ves pero están. Son como el aire.”

Los nombres

C.: ¿Las cosas tienen nombre?

—Algunas sí y otras no.

C.: ¿Por ejemplo?

—Por ejemplo, la cartuchera, el nombre es “cartuchera”

C.: ¿Y un ejemplo de una cosa que no tenga nombre?

—Por ejemplo, un cordón roto.

C.: ¿Cuando se rompen las cosas, no tienen más ese nombre?

—No, porque cuando algo se rompe, el nombre desaparece.

(Sala de cinco).

C.: ¿Para qué sirve tener nombre?

—Para llamarnos.

—Para decirnos cosas, para invitarnos a jugar. El nombre te lo meten desde que sos chico.

—Porque si no, no saben cómo decirte.

—Bueno, también te pueden señalar... Pero igual es importante porque si no, no podés llamarte a vos mismo ni a los otros.

C.: ¿Hay diferencia entre el nombre y el apellido?

—No sé

—El apellido tiene algo diferente. Sin apellido me parece que no sos de ninguna familia. La familia tiene el mismo apellido.

—El apellido sirve para llenar papeles.

C.: ¿Qué pasaría si te llamaran por otro nombre?

—No me gustaría porque sentiría que “fuera” otra persona.

—El nombre es importante porque si te lo sacan ya no sabés más cómo sos. Si me cambian mi nombre, sería diferente.

(Primer grado).

“Si no tenés nombre, no existís” (segundo grado).

“El nombre es lo que te hace ser como sos” (primer grado).

“Yo soy mi nombre” (primer grado).

“Yo me dibujé a mí misma porque empieza con mi letra” (Micaela, primer grado fundamentando por qué había hecho determinado dibujo para cumplir con la consigna: “Dibujen su nombre”).

“Porque si no tuvieras nombre, cuando te llaman no vas o van todos” (primer grado).

“Si el nombre no te pega con tu cara, te lo tenés que cambiar. Acá por suerte a todos nos pegan nuestros nombres...” (primer grado).

C.: ¿Es importante tener un nombre?

—Es importante tener un nombre porque si no todo sería un lío, porque todos seríamos “che” (segundo grado).

—Si no tuviéramos nombre te llamarían “coso” (segundo grado).

Leer (tercer grado)

C.: ¿Qué es leer?

—Es como algo que tiene muchas hojas y las hojas tienen palabras y las vas leyendo.

—Eso no es leer, eso es un libro.

—Vos vas con los ojos y cada letra tiene una pronunciación y juntando cada letra formás una palabra y así vas juntando.

—Leer es seguir con los ojos las palabras escritas.

—No, porque vos podés seguir las palabras y no entendés nada.

—Y, además, podés entender lo que dice pero no sabés lo que quiere decir.

—Leer es como hablar. Si sabés escribir, sabés leer.

—Son como claves secretas que vos tenés que descifrarlas.

—Leer es decir las palabras que hay en el libro.

C.: ¿Sólo se pueden leer las letras? ¿Qué pasa con esa foto (una que está en el salón), podemos leerla?

—No, porque no hay letras.

—Sí... (y describe lo que ve en la foto).

—No, eso no es leer, porque no hay nada escrito, él pensó, no leyó.

—Sí que leyó, porque es como cuando escribís, te vas imaginando y es como mirar la foto.

—Leer es una cosa y mirar y decir lo que ves en una foto, es otra cosa.

Dar razones

Estamos trabajando con acercamiento a las herramientas de

discusión filosófica. Es la segunda sesión sobre razones en segundo grado. Los chicos tienen que hacerse preguntas que comiencen con “por qué”, pidiendo y dando razones entre sí.

Yamila le pregunta a Jorge, un estudiante mulato:

—¿Por qué sos negro? (vale aclarar que no había en la pregunta ninguna intención de lastimar al compañero; evidentemente, era algo que a ella le preocupaba hacía tiempo y había encontrado ahora el momento para preguntárselo).

El nene se quedó callado, no respondía, y eso era extraño, ya que suele ser muy participativo. También la docente, que estaba coordinando, se sintió descolocada, sin saber qué hacer. Decidí intervenir y le dije:

—Si no querés contestar, no lo hagas. ¿Alguien quiere hacer otra pregunta?

Los chicos siguieron adelante. Yo sentí que algo debía hacerse; el nene se había quedado mal, en silencio. Entonces, pedí la palabra y le pregunté al chico más blanco de la clase:

—Gonzalo, ¿por qué sos blanco?

Gonzalo se puso colorado y no respondía. Pero a Jorge le nació una sonrisa grande y hermosa, y levantó la mano:

—¡Ya sé por qué soy negro! —y continuó, cuando obtuvo el uso de la palabra— Porque mi papá cuando era niño era negro! ¡Por eso yo soy negro!

—Gonzalo, ¿y ahora podés responder?

—Y... (levantando los hombros, con gesto de “no estoy muy seguro”) debo ser blanco porque mi papá cuando era niño era blanco...

“¿Preguntar cómo nacen los bebés no es para una discusión filosófica! ¡Lo que pasa es que se juntan el espermatozoide de la mamá [sic] y el del papá y listo, tenés el bebé! ¡Qué vas a discutir de eso!” (sesión sobre razones. Una compañerita pregunta por qué nacen los bebés y Emiliano se “indigna” y realiza la distinción entre discusión filosófica y discusión científica, segundo grado).

“Los gatos tienen bigotes porque son de la familia de los felinos” [sic] (sesión sobre razones. Santiago, segundo grado).

“El por qué es fundamental para generar preguntas” (Jeremías, cuarto grado).

COORDINADORA: Si tuvieras que pedir una razón, ¿qué preguntarías?

AGUSTÍN (2 años y 9 meses): ¿Por qué mi papá está afuera? (segunda sesión sobre razones. Grupo de 3-4 años. Este grupo es uno de los pertenecientes al proyecto de investigación radicado en la UBA, Centro de Ética, en 1994-1995).

NOELIA: Los papás y las mamás están afuera porque esto es *filosofía para niños*, y ellos ya están grandes para esto (Agustín asiente, con carita de quedar muy conforme).

COORDINADORA: ¿Qué es pensar?

AGUSTÍN: Es un coche que me da vueltas asiíiiiiiií... (hace gestos de algo que da vueltas en su cabeza).

COORDINADORA: ¿Y cómo es eso, Agustín? ¿Podés contarnos más, o decirlo de otro modo?

AGUSTÍN: ¡Toda la semana!

COORDINADORA: ¿Qué pasó toda la semana?

Agustín: Estuve pensando y pensando toda la semana para dibujar un autito y pensaba y pensaba y el autito asiíiiiiiií... (repite el gesto de la primera respuesta).

Para pensar, para sonreír.

VANESA: “Papá” es una palabra ambigua porque el Papa es muy importante, las papas en cambio son esas cosas (hace gesto de pelar papas) con las que las mamás hacen comiditas.

VANESA: ¡Uy! Tengo otro ejemplo, también de la Iglesia: el cura, y después está el doctor, que también cura.

PATRICIO: Cámara de fotos, cámara dentro de una pelota.

VANESA: ¡¿Queeeeé?! (Patricio repite).

VANESA: ¡Ay! No es que no oigo, es que yo (con gesto delicadísimo) de fútbol y de pelotas no entiendo nada” (tercer grado).

COORDINADORA: Ahora cada uno de nosotros dice su nombre y qué lugar le gusta de aquellos a los que va a pasear.

EZEQUIEL: A mí nunca me sacan a pasear... (primer grado).

Sesión sobre preguntas en el acercamiento a las herramientas de discusión filosófica. La coordinadora tiene una P enorme y la ofrece, diciendo quién quiere preguntar. Damián levanta la mano y pide el cartel. Lo recibe y lo levanta muy alto, y muy seguro de sí increpa a la coordinadora: "¿Qué come el pájaro loco, seño?" (primer grado).

ANABELLA: No puedo pensar en nada, lo que pienso es que pienso en nada.

LEO: El pensamiento te envuelve (hace un movimiento envolvente con su mano alrededor de su cabeza) aunque vos no quieras (quinto grado).

"Mi papá tiene una prima, y la prima tiene un amigo, y el amigo tiene un hermano que tiene una hija, y a esa hija el papá le dijo si prefería un viaje o un regalo para el cumpleaños de quince. Ella pensó y dijo "el viaje". Eso es pensar" (Román, tercer grado).

DANIELA: Yo quiero tener un perro, pero mi mamá me dice que ni lo piense, porque en el departamento no podemos. Y yo pienso, y sigo queriendo tener un perro.

JUAN MANUEL: Yo no pienso en perros sino en que no haya guerras.

LISANDRO: Y en que no maten a los monos...

ROMÁN: Y en que no pongan bombas, como en Arabia.

JUAN MANUEL: A mí me preocupan las bombas atómicas, porque no solo matan a la gente sino que además dejan todo contaminado, las plantas, todo eso (diálogo en tercer grado).

COORDINADORA, ORGANIZANDO LA EVALUACIÓN: ¿Aprendimos algo nuevo? Los que creen que sí, coloquen el pulgar para arriba, los que creen que más o menos, horizontal, y los

que creen que no aprendimos nada nuevo, coloquen su pulgar para abajo.

(Natalia deja sus manos sobre la falda.)

COORDINADORA: ¿Por qué no colocás tu pulgar en alguna de las posiciones indicadas, Natalia? ¿Hoy no tenés ganas de evaluar?

NATALIA: ¡No!, es que creo que aprendí *muchas* cosas nuevas, y como vos dijiste *algo* nuevo... (tercer grado).

FACUNDO: La filosofía es como un secreto, hay que tener valor para compartirlo con otro.

GUILLERMO: Y también tenés que tener confianza, para poder contarle a los amigos (tercer grado).

"Un filósofo es uno que sabe muuuuucho, lee muuuuucho, y todos lo cargan porque usa anteojos, pero eso *no tiene nada que ver*" (Natalia, tercer grado. La supervisora, única persona con anteojos en el grupo, no pudo contener la risa).

"Se puede hablar sin pensar, como los muñecos. Hace solo eso para lo que está diseñado" (quinto grado).

LISTAS DE COTEJO E HISTOGRAMAS Y LOS CORRESPONDIENTES A LA SECCIÓN EVALUACIÓN Y FORMACIÓN EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS

LAS LISTAS DE COTEJO

Se tomó una muestra de diez grupos en seis colegios. El total de estudiantes que trabajaron con evaluación suma 257. Total de docentes en la muestra: 10. Total de monitores: 2.

Edades de los estudiantes: 6 a 18 años.

MODELO 1

Lugar:

Fecha:

Clase:

Edad promedio:

Total de estudiantes:

Total de estudiantes promedio presentes en las sesiones:

Nombre de la docente:

Nombre del monitor:

(Para las respuestas, se consigna "x de y", con la finalidad de generar porcentajes e histogramas.)

1 ¿Se hacen las preguntas de seguimiento apropiadas durante la discusión? (eventualmente, contar la cantidad de preguntas formuladas). Véanse las preguntas de seguimiento en el material adjunto.

Hacen las preguntas apropiadas.

Comentarios.

2 ¿Cuántos participan en la discusión?

Comentarios.

3. ¿Cuántos toman la palabra y hablan por largo tiempo (un promedio de 6 minutos por sesión de 30 minutos, con un promedio de estudiantes de 33 por grupo).

Comentarios.

4. ¿Cuál es el comportamiento del grupo?

Inquieto.

Interesado y concentrado.

Interesado e inquieto.

Otras.

Comentarios.

5. ¿Elaboran sus propias respuestas?

Elaboran sus respuestas por sí mismos.

Repiten respuestas anteriores, propias o ajenas.

Comentarios.

6. ¿Dan razones para lo que dicen?

Cuando no se les pregunta "por qué" no dan razones.

Dan razones sin necesidad de que les sean requeridas.

Comentarios.

7. ¿Usan las ideas de los demás para construir las suyas propias?

No usan las ideas de los demás. Intentan introducir continuamente sus propias ideas, descontextuadas.

Usan las ideas de los demás para generar sus propias ideas.

Comentarios.

8. ¿Usan niveles de abstracción en sus ideas?

Sus respuestas son originales y abstractas.

Cuentan muchas anécdotas.

Comentarios.

9. ¿Dirigen la discusión hacia temas filosóficos?

Dirigen su atención a temas filosóficos.

Quedan satisfechos con una investigación sobre lo empírico y las cuestiones de hecho.

Comentarios.

10. ¿Preguntan y desenvuelven preguntas centrándose en el tema de la discusión?

Detectan cuál es el tema de discusión, y profundizan en él.

Tienden a alejarse del tema de discusión, introduciendo temas laterales, y dedicándose a ellos.

Comentarios.

11. ¿Usan argumentos?

Usan argumentos para defender puntos de vista que consideran correctos.

No usan argumentos para defender puntos de vista cuando son criticados.

Comentarios.

12. ¿Cambian sus puntos de vista frente a buenas razones y buenos argumentos?

Cambian sus puntos de vista fácilmente cuando los argumentos de los otros son sólidos.

Se mantienen fuertemente en un solo punto de vista.

Se mantienen fuertemente en un solo punto de vista, reforzando la actitud con un comportamiento dogmático.

13. ¿Se refieren a las ideas de los demás?

Se refieren a las ideas de los demás, de modo explícito.

No se refieren a las ideas de los demás.

Comentarios.

14. ¿Cuando dan sus razones, argumentos, ejemplos, contraejemplos, etc., se dirigen a los otros integrantes de la discusión?

Siempre se dirigen al docente.

Se dirigen a los otros chicos, mirándolos a la cara.

Comentarios.

15. ¿La discusión es autónoma?

No discuten entre ellos.

Discuten entre ellos sin la intervención del docente.

Comentarios.

MODELO 2

Lugar:

Tipo de escuela:

Fecha:

Clase:

Edad promedio:

Total de estudiantes:

Total de estudiantes promedio presentes en las sesiones:

Nombre del docente o del coordinador:

Nombre del monitor:

- a. 1. ¿Los estudiantes encuentran sentido en poemas que leen?
- a. 2. ¿Los estudiantes pueden escribir poemas?
- a. 3. ¿Los estudiantes pueden desarrollar una discusión consistente y enriquecedora en el área de la estética?
- a. 4. ¿Los estudiantes pueden relacionar la literatura con otras artes?
- a. 5. ¿Los estudiantes pasan en sus poemas de campos conocidos a campos desconocidos?
- a. 6. ¿Los estudiantes pasan en sus poemas de campos desconocidos a campos conocidos?

- b. 1. ¿Los estudiantes (según ellos mismos) han mejorado en otras áreas del pensamiento desde que escriben y leen poesía?
 - en matemática
 - en lengua
 - en literatura
 - en historia
 - en geografía
 - en biología
 - en física
 - en educación cívica
 - en lenguas extranjeras

- b. 2. ¿Los estudiantes (según sus docentes) han mejorado en otras áreas desde que leen y escriben poesía?
 - en matemática
 - en lengua
 - en literatura
 - en historia
 - en geografía
 - en biología
 - en física
 - en educación cívica
 - en lenguas extranjeras

LOS HISTOGRAMAS

Histograma 1

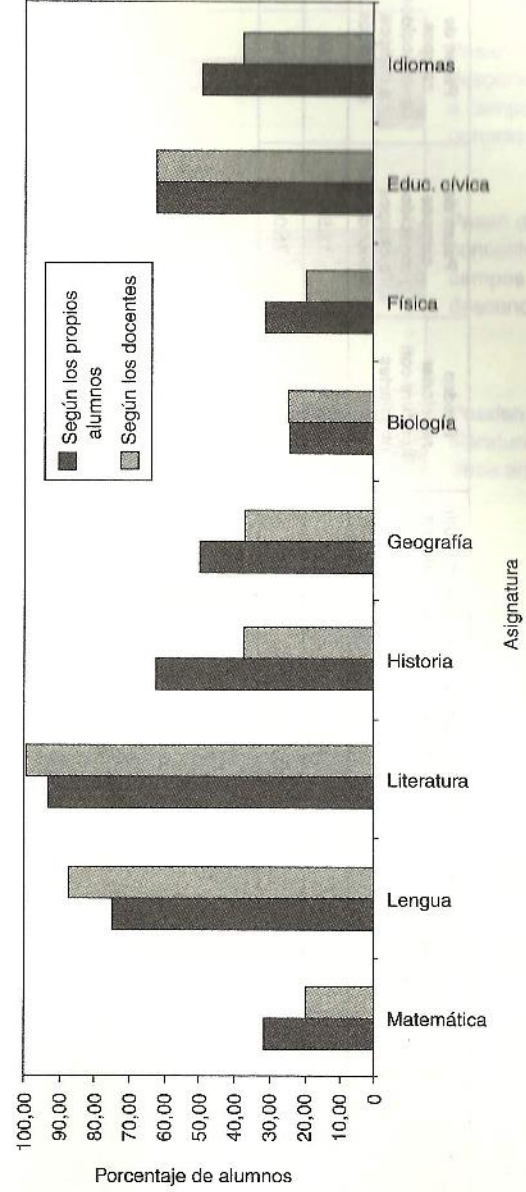
Evaluación de mejoras de habilidades básicas que favorecen el desarrollo los juicios crítico, creativo y cuidadoso y su aplicación a otras asignaturas

Porcentajes de alumnos que presentan actitudes no favorecedoras al comienzo y final del cuatrimestre

Escuela: Escuela estatal secundaria, pcia. de Buenos Aires
 Período: 2º cuatrimestre
 Curso: 3º año secundaria
 Cantidad de estudiantes: 16
 Nombre del coordinador: Stella Accorinti

| | Matemática | Lengua | Literatura | Historia | Geografía | Biología | Física | Educ. cívica | Idiomas |
|--------------------|------------|--------|------------|----------|-----------|----------|--------|--------------|---------|
| Según los alumnos | 5 | 12 | 15 | 10 | 8 | 4 | 5 | 10 | 8 |
| Según los docentes | 3 | 14 | 16 | 6 | 6 | 4 | 3 | 10 | 6 |
| | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 | 16 |
| Según los alumnos | 31,25 | 75,00 | 93,75 | 62,50 | 50,00 | 25,00 | 31,25 | 62,50 | 50,00 |
| Según los docentes | 18,75 | 87,50 | 100,00 | 37,50 | 37,50 | 25,00 | 18,75 | 62,50 | 37,50 |

(Cont. histograma 1)

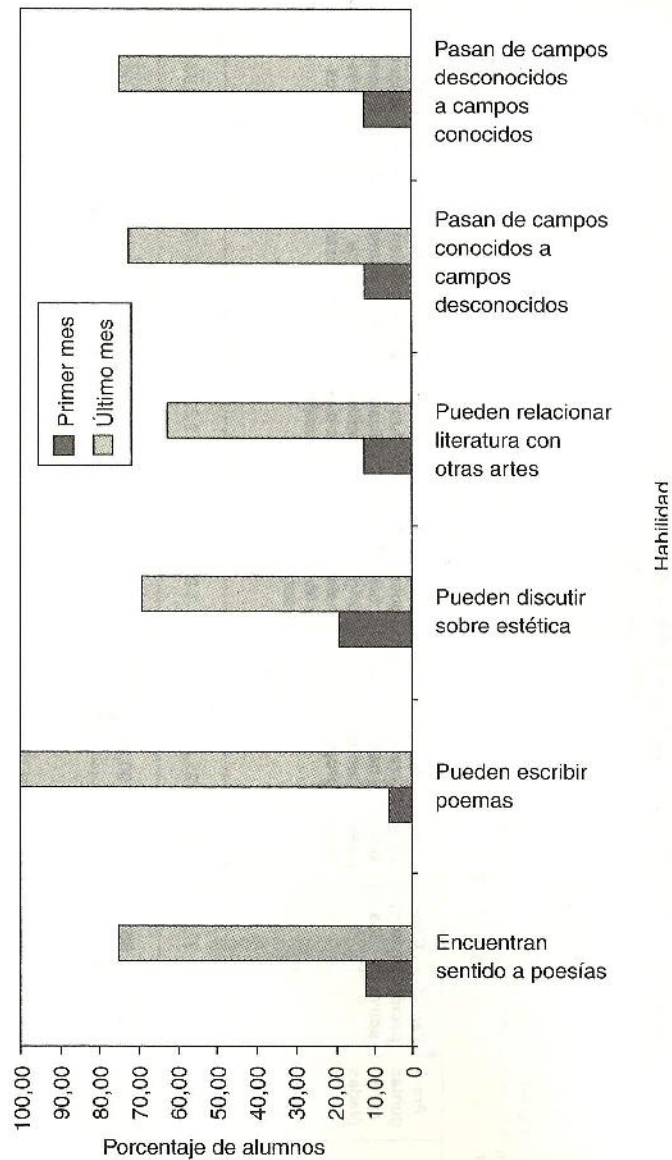


Histograma 2
Evaluación de habilidades básicas de la comprensión
 Porcentajes de alumnos que presentan habilidades al comienzo y final del cuatrimestre

Escuela: Escuela estatal secundaria, pcia. de Buenos Aires
 Período: 2º cuatrimestre
 Curso: 3º año secundaria
 Cantidad de estudiantes: 16
 Nombre del coordinador: Stolla Accorinti

| | Encuentran sentido a poesías | Pueden escribir poemas | Pueden discutir sobre estética | Pueden relacionar literatura con otras artes | Pasan de campos conocidos a campos desconocidos | Pasan de campos desconocidos a campos conocidos |
|------------|------------------------------|------------------------|--------------------------------|--|---|---|
| Primer mes | 12,50 | 6,25 | 18,75 | 12,50 | 12,50 | 12,50 |
| Último mes | 75,00 | 100,00 | 68,75 | 62,50 | 75,00 | 75,00 |

(Cont. histograma 2)

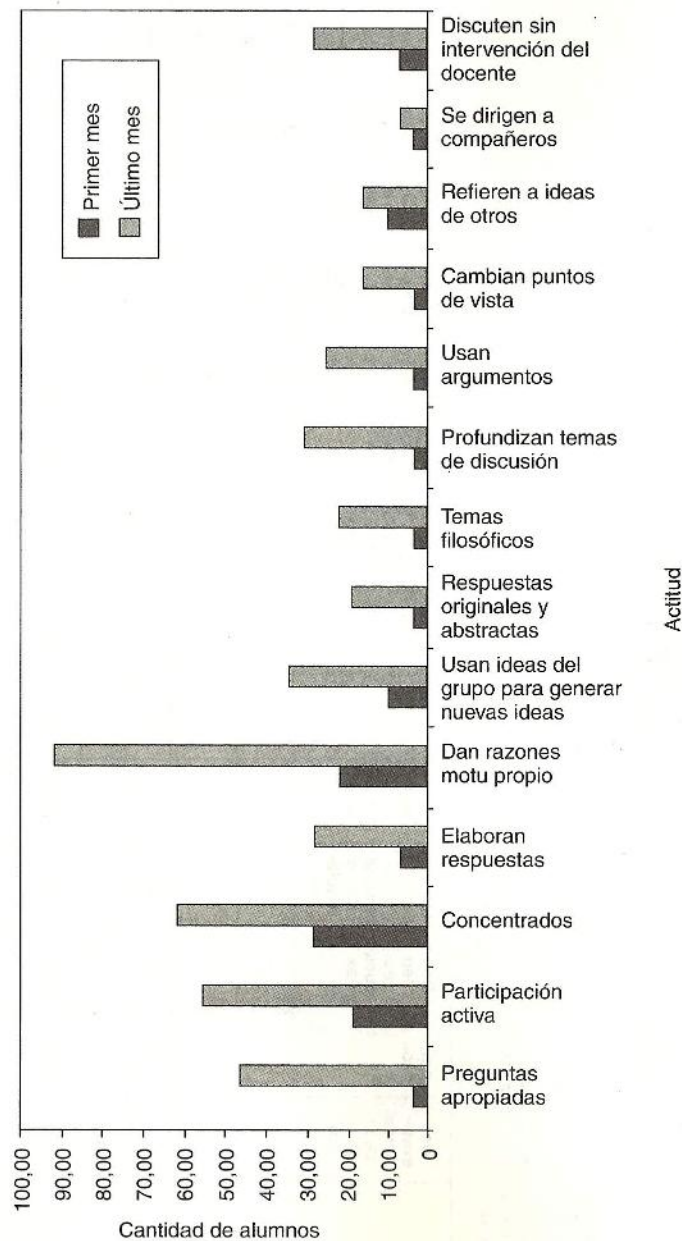


Histograma 3
Evaluación de actitudes que favorecen el desarrollo de los juicios crítico, creativo y cuidadoso.
 Porcentajes de alumnos que presentan actitudes no favorecedoras al comienzo y al final del cuatrimestre

Escuela: Primaria estatal, provincia de Buenos Aires
 Período: 2º cuatrimestre
 Curso: 2º grado
 Cantidad de estudiantes: 33
 Nombre del coordinador: Ma. de la Paz Georgiadis
 Monitor: Stella Accorinti

| | | | | | | | | | | | | | | |
|------------|-----------------------|----------------------|--------------|---------------------|--------------------------|--|------------------------------------|-------------------|--------------------------------|-----------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| | Pre-guntas apropiadas | Participación activa | Concentrados | Elaboran respuestas | Dan razones motu proprio | Usan ideas del grupo para generar nuevas ideas | Respuestas originales y abstractas | Temas filosóficos | Profundizan temas de discusión | Usan argumentos | Cambian puntos de vista | Refieren a ideas de otros | Se dirigen a compañeros | Discuten sin intervención del docente |
| Primer mes | 3,03 | 18,18 | 27,27 | 6,06 | 21,21 | 9,09 | 3,03 | 3,03 | 3,03 | 3,03 | 3,03 | 9,09 | 3,03 | 6,06 |
| Último mes | 45,45 | 54,55 | 60,61 | 27,27 | 90,91 | 33,33 | 18,18 | 21,21 | 30,30 | 24,24 | 15,15 | 15,15 | 6,06 | 27,27 |

(Cont. histograma 3)

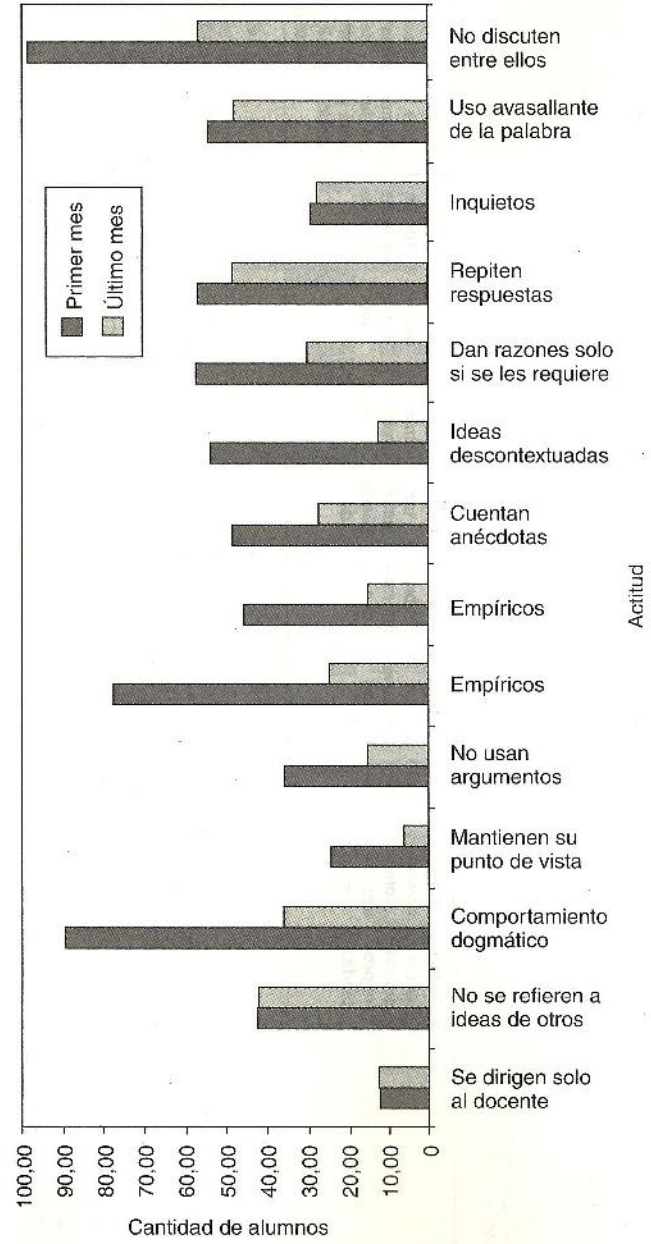


Histograma 4
Evaluación de actitudes que favorecen el desarrollo los juicios crítico, creativo y cuidadoso
 Porcentajes de alumnos que presentan actitudes no favorecedoras al comienzo y final del cuatrimestre

Escuela: Primaria estatal provincia de Buenos Aires
 Período: 2º cuatrimestre
 Curso: 2º grado
 Cantidad de estudiantes: 33
 Nombre del coordinador: Ma. de la Paz Georgiadis
 Monitor: Stella Accorinti

| | Uso avasallante de la palabra | Inquietos | Repeten respuestas | Dan razones solo si se les requiere | Ideas descontextuadas | Cuentan anécdotas | Empíricos | Se apartan del tema de discusión | No usan argumentos | Mantienen su punto de vista | Comportamiento dogmático | No se refieren a ideas de otros | No se dirigen solo al docente | No discuten entre ellos |
|------------|-------------------------------|-----------|--------------------|-------------------------------------|-----------------------|-------------------|-----------|----------------------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Primer mes | 4 | 14 | 30 | 8 | 12 | 26 | 15 | 16 | 18 | 19 | 19 | 10 | 18 | 33 |
| Último mes | 4 | 14 | 12 | 2 | 5 | 8 | 5 | 9 | 4 | 10 | 16 | 9 | 16 | 19 |
| | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Primer mes | 12,12 | 42,42 | 90,91 | 24,24 | 36,36 | 78,79 | 45,45 | 48,48 | 54,55 | 57,58 | 57,58 | 30,30 | 54,55 | 100,00 |
| Último mes | 12,12 | 42,42 | 36,36 | 6,06 | 15,15 | 24,24 | 15,15 | 27,27 | 12,12 | 30,30 | 48,48 | 27,27 | 48,48 | 57,58 |

(Cont. histograma 4)

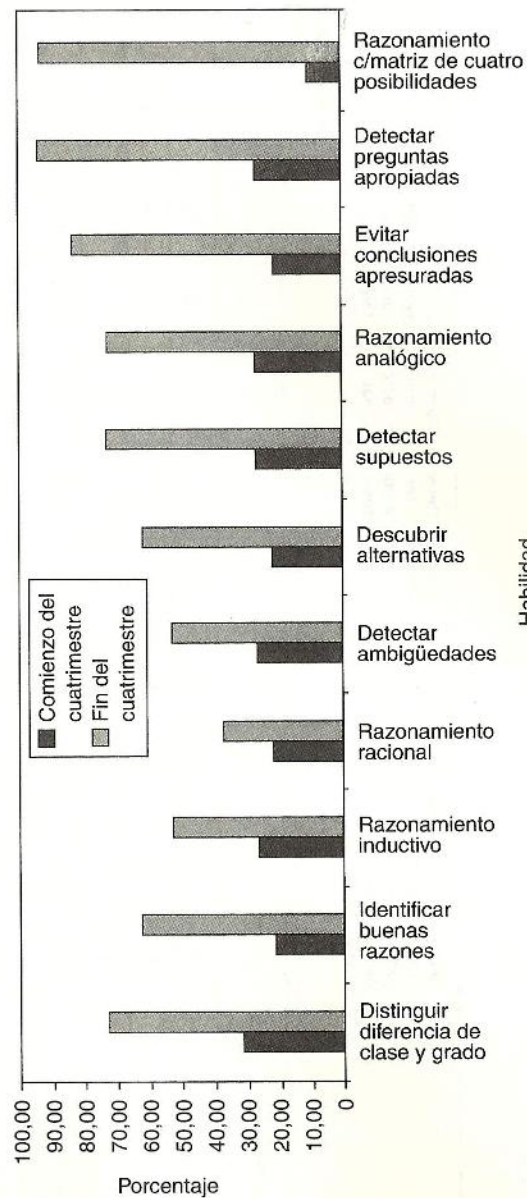


Histograma 5
Evaluación de habilidades básicas según el test de New Jersey
 Porcentajes de alumnos que trabajan las habilidades básicas al comienzo y al final del cuatrimestre

Escuela: Primaria privada, Ciudad de Buenos Aires
 Período: 2º cuatrimestre
 Curso: 5º año secundaria
 Cantidad de estudiantes: 19
 Nombre del coordinador: Crislina Stella Accorinti
 Monitor:

| | Detectar preguntas inapropiadas | Evitar conclusiones apresuradas | Razonamiento analógico | Detectar supuestos | Descubrir alternativas | Detectar ambigüedades | Razonamiento relacional | Razonamiento inductivo | Identificar buenas razones | Distintuir diferencia de clase y grado | Razonamiento c/matriz de cuatro posibilidades |
|---------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|--|---|
| Comienzo del cuatrimestre | 6 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 2 |
| Final del cuatrimestre | 14 | 12 | 10 | 7 | 10 | 12 | 14 | 14 | 16 | 18 | 18 |
| | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Comienzo del cuatrimestre | 31,58 | 21,05 | 26,32 | 21,05 | 26,32 | 21,05 | 26,32 | 26,32 | 21,05 | 26,32 | 10,53 |
| Final del cuatrimestre | 73,68 | 63,16 | 52,63 | 36,84 | 52,63 | 63,16 | 73,68 | 73,68 | 84,21 | 94,74 | 94,74 |

(Cont. histograma 5)

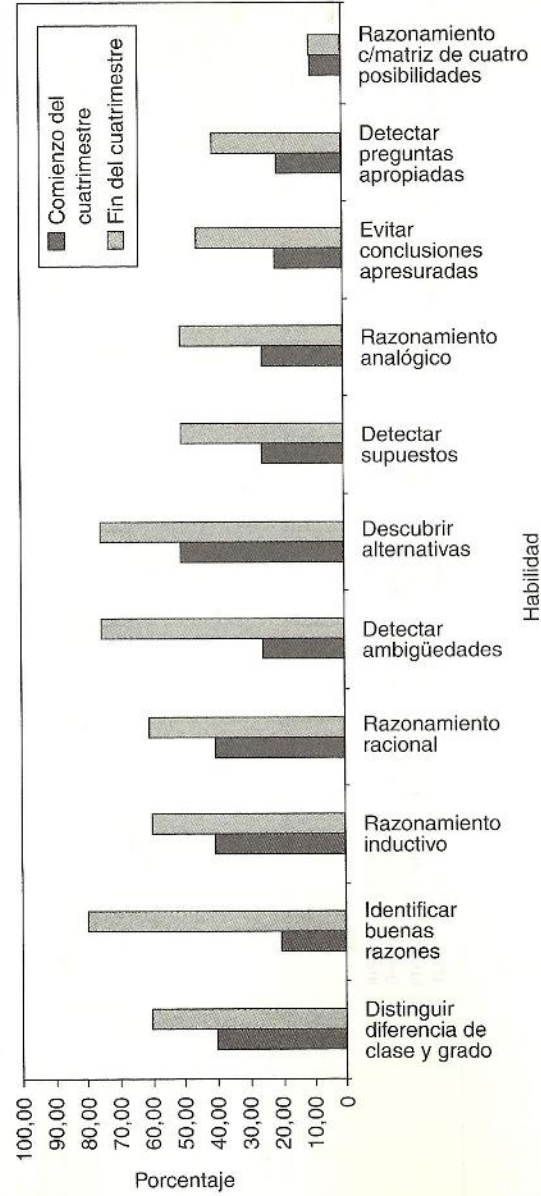


Histograma 6
Evaluación de habilidades básicas según el test de New Jersey
 Porcentajes de alumnos que trabajan las habilidades básicas al comienzo y al final del cuatrimestre

Escuela: Primaria privada provincia de Buenos Aires
 Período: 1° cuatrimestre
 Curso: 5° año secundaria
 Cantidad de estudiantes: 20
 Nombre del coordinador: Nancy

| | Detectar preguntas inapropiadas | Evitar conclusiones apresuradas | Razonamiento analógico | Detectar supuestos | Descubrir alternativas | Detectar ambigüedades | Razonamiento relacional | Razonamiento inductivo | Identificar buenas razones | Distinuir diferencia de clase y grado | Razonamiento c/matriz de cuatro posibilidades |
|---------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|---------------------------------------|---|
| Comienzo del cuatrimestre | 8 | 4 | 8 | 8 | 5 | 10 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 |
| Final del cuatrimestre | 12 | 16 | 12 | 12 | 15 | 15 | 10 | 10 | 9 | 8 | 2 |
| | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Comienzo del cuatrimestre | 40,00 | 20,00 | 40,00 | 40,00 | 25,00 | 50,00 | 25,00 | 25,00 | 20,00 | 20,00 | 10,00 |
| Final del cuatrimestre | 60,00 | 80,00 | 60,00 | 60,00 | 75,00 | 75,00 | 50,00 | 50,00 | 45,00 | 40,00 | 10,00 |

(Cont. histograma 6)

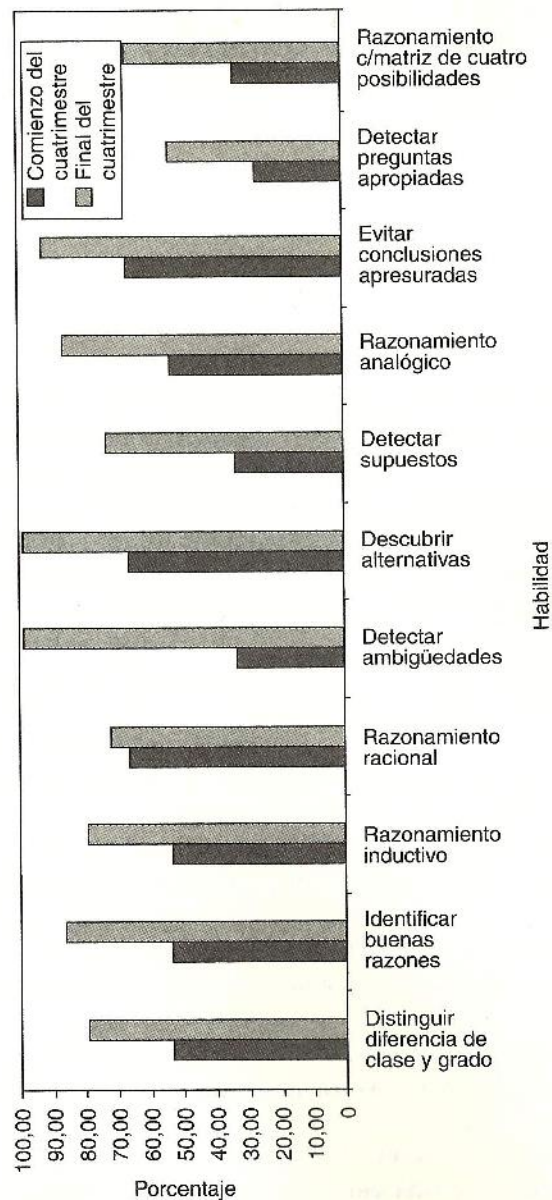


Histograma 7
Evaluación de habilidades básicas según el test de New Jersey
 Porcentajes de alumnos que trabajan las habilidades básicas al comienzo y al final del cuatrimestre

Escuela: Primaria privada provincia de Buenos Aires
 Período: 1º cuatrimestre
 Curso: 7º grado
 Cantidad de estudiantes: 15
 Nombre del coordinador: Daniela Fernández

| | 8 | 8 | 8 | 10 | 5 | 10 | 5 | 8 | 8 | 10 | 4 | 5 |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Comienzo del cuatrimestre | 8 | 8 | 8 | 10 | 5 | 10 | 5 | 8 | 8 | 10 | 4 | 5 |
| Final del cuatrimestre | 12 | 13 | 12 | 12 | 15 | 15 | 11 | 13 | 13 | 14 | 8 | 10 |
| | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % |
| Comienzo del c cuatrimestre | 53,33 | 53,33 | 53,33 | 66,67 | 33,33 | 66,67 | 33,33 | 53,33 | 53,33 | 66,67 | 26,67 | 33,33 |
| Final del cuatrimestre | 80,00 | 86,67 | 80,00 | 80,00 | 100,00 | 100,00 | 73,33 | 86,67 | 86,67 | 93,33 | 53,33 | 66,67 |

(Cont. histograma 7)



Apéndice II

El currículo tradicional

- Lipman, M. (1990): *Elfie*, IAPC, Upper Montclair: N.J.
- Lipman, M. (1984): *Kio and Gus*, IAPC, Upper Montclair: N.J.
- Lipman, M. (1981): *Pixie*, IAPC, Upper Montclair: N.J.
- Lipman, M. (1980): *Mark*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. (1978): *Suki*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. (1976): *Lisa*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. (1974): *Harry Stottlemeier's Discovery*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (1984): *Wondering at the World: Instructional Manual to Accompany Kio and Gus*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (1983): *Ethical Inquiry Instructional Manual to Accompany Lisa*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (1981): *Looking at Meaning. Instructional Manual Accompany Pixie*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1980): *Writing, How and Why. Instructional Manual to Accompany Suki*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. y A. M. Sharp (1980a): *Social Inquiry. Instructional Manual to Accompany Mark*, IAPC, Upper Montclair, N.J.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (1979): *Philosophical Inquiry. Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*, IAPC, Upper Montclair, N.J.

Epílogo

No olvido que en la práctica pedagógica hay intrusión de elementos burocráticos que perturban la especificidad del trabajo de los maestros. No he dejado de recordar que hay en la docencia formación inconclusa y desjerarquización laboral. Indudablemente, los docentes son trabajadores mal remunerados, que no tienen demasiado estímulo en su tarea, y que muchas veces trabajan en condiciones penosas, desde múltiples puntos de vista. Teniendo en cuenta todos estos ítems, he seleccionado un recorte, que es, como todo recorte, artificial, construido desde una determinada perspectiva.

Desde este recorte, entonces, este libro se constituye en una presentación de Filosofía para Niños, programa al que considero un valioso aporte para un comienzo de solución a la problemática que plantea la necesidad de un cambio en la educación. Desde esta perspectiva, a la vez, considero la escuela como un punto de irradiación de elementos que pueden cambiar la vida entera de los seres humanos, tomando como elemento básico y cohesivo los temas de enseñar y aprender a pensar por uno mismo. FpN se basa en el supuesto vygotskiano de la íntima unión entre pensamiento y lenguaje: mejorando el lenguaje, en un sentido profundo, mejoramos el pensamiento y viceversa, asentado este supuesto, a su vez, en las palabras de Vygotsky: el lenguaje es primero social y solo después individual. Todo esto tiene su sustento, a su vez, en el supuesto de que la filosofía, entendida tal como la propone Filosofía para Niños y como lo

hemos delineado en este texto, y no meramente como el estudio de la historia de la filosofía, tiene una tarea muy importante por realizar en la educación.

Deseo finalizar este texto con referencias pensadas desde los chicos, y es por eso que voy a dar algunos ejemplos que ellos entenderían. Planteo una escuela que sea el opuesto de aquella que genera el comentario que hace una de las brujas de *Abracadabra* (película protagonizada por Bette Midler): las brujas, que han resucitado después de dos siglos, se encuentran de pronto frente a una escuela. Una le dice a la otra: "¡Huelo niños!". La otra responde: "¡Sí! ¡es una prisión para niños!". Imagino una escuela donde aprender se parezca bastante a lo que se ve en *La espada en la piedra*, largometraje de dibujos animados en el que Merlín educa al futuro rey Arturo: cuando le quiere explicar qué es un pez, hace que Arturo se haga pez, y para aprender cómo vuelan los pájaros, Arturo se hace pájaro. Se aprende a nadar nadando, se aprende a volar volando, *se aprende a pensar pensando*. Me interesaría ver que se pone en pie un proyecto de escuela que tenga en cuenta los juicios intelectuales de nenas como Lisa Simpson (de la serie de dibujos animados *Los Simpson*) pero, a la vez, los juicios emotivos de nenes como Bart Simpson, que no duda en defender a un amigo a quien todos acusan, hasta que logra demostrar, mediante un proceso intelectual disparado y sustentado por el afecto, que este amigo es inocente. Adhiero a la propuesta de FpN porque apuesta por personas que aprendan a pensar por sí mismas: estudiantes, estudiantes y docentes aprendiendo a pensar por sí mismos, atreviéndose a pensar contra su propio pensamiento, cavando cada vez más profundo, volando cada vez más alto, teniendo la valentía de decir: "No sé. Lo voy a pensar". "Creía esto, pero ya no estoy tan seguro". "Aunque parece obvio, lo voy a pensar." Una educación, en fin, sostenida sobre la docta ignorancia, las preguntas y el deseo de aprender, siempre.

Bibliografía

- Accorinti, S. (1996): "Qué *no* es la comunidad de investigación", en *Aprender a pensar. Revista de Filosofía para Niños y Crianças*, n° 13.
- Allen, D. (comp.) (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Buenos Aires, Paidós.
- Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (coords.) (1994): *Teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga, Aljibe.
- Apple, M. y Tadeu da Silva, T. (1997): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada.
- Apple, M. (1997): *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Apple, M. (1986): *Ideología y curriculum*, Madrid, Akal.
- Ardoino, J. (1993): "Fragmentos de textos, nociones y definiciones: grupos, organizaciones e instituciones", en *Dictionnaire critique de la communication*, París, PUF.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1989): *D'une evaluation en miettes a une evaluation en actes. Le cas des universités*, París, RIRELF.
- Barbier, J. M. (1999): *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barbier J. M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós.
- Barco, S. (1995): "El currículo es como una partitura (de jazz)", en *Novedades Educativas*, año VI, n° 47.

- Barrell, J. (1999): *El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*, Buenos Aires, Manantial.
- Bernstein, B. (1997): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Bolívar, A. (1996): "Non scholae sed vitae discimus. Límites y problemas de la transversalidad", en *Revista de Educación*, "Transversalidad en el currículo", n° 309, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, enero-abril.
- Bourdieu, P. (1980): "¿Cómo liberar a los intelectuales libres?", en *Le Monde Dimanche*, París, 4 de mayo.
- Bowen, J. (1992): *Historia de la educación occidental. Tomo III: El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo siglos XVII-XX*, Barcelona, Herder.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*, México D.F., Siglo XXI.
- Boydston, J. A. (ed.) ([1969] 1991): *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Calvino, I. (2000): *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid, Siruela.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1996): *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Castells, M. (1999): *La era de la información: economía, sociedad, cultura. La sociedad red*, vol. 1, Madrid, Alianza.
- Castoriadis, C. (1999): *Figuras de lo pensable*, Madrid, Cátedra.
- Coraggio, J. L. (1997): *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Csikszentmihalyi, M. (1998): *La creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós.
- Da Silva, T. (1999): *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autentica Editora.

- Da Silva, T. (1999): *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*, Belo Horizonte, Autentica.
- Da Silva, T. (1995): "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", en *Propuesta educativa*, año 6, n° 13, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, diciembre.
- De Alba, A. (1995): *Currículo: crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Certeau, M. (1996): *La invención de lo cotidiano*, México D.F., Universidad Iberoamericana.
- De Ketele, J. M. (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*, Madrid, Visor.
- Demo, P. (2000): *Saber pensar*, San Pablo, Cortez.
- Dewey, J. (1946): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. (1926): *Los principios morales que cimentan la educación*, Madrid, La Lectura.
- Eisner, E. (1998): *Cognición y curriculum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Elliot, J. (1996): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- Foucault, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1992): *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México D.F., Siglo XXI.
- Fromm, E. (1963): *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós.
- Gadamer, Hans-Georg (1977): *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme.
- Gardner, H. (1997): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1985): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.

- Gorz, A. (1998): *Misérias del presente, riqueza de lo posible*, Buenos Aires, Paidós.
- Lipman, M. (2005): *Thinking in Education*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, de la Torre.
- Lipman, M. (1995): "Caring as Thinking", en *Inquiry. Critical Thinking across the Disciplines*, vol. XV, n° 1.
- Lipman, M. et al. (1993): *La filosofía en el aula*, Madrid, De la Torre.
- Lipman, M. (ed.) (1993): *Thinking Children and Education*, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (1988): *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyán, F. (1980): *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- Mannheim, K. (1936): *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*, New York, Harcourt Brace.
- Matthews, G. (1980): *Philosophy and the young Child*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Maturana, H. (1997): *La democracia es una obra de arte*, Bogotá, Colombia, Magisterio.
- Mc Laren, P. (1994): *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México D.F., Siglo XXI.
- Montaigne, M. E. (1984): *Ensayos*, Buenos Aires, Orbis, vols. I, II y III.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morison, E. et al. (1987): *Breve historia de los Estados Unidos*, México D.F., FCE.
- Nussbaum, M. (1992): "Emotions as judgments of value", en *Yale Journal of Criticism*, vol. 5, n° 2.
- Pérez Gómez, A. (1993): *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Pini, M. E. (2000): "Lineamientos de la política educativa en los

- Estados Unidos: debates actuales. Significados para América latina", en *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 18, pp. 7-17, disponible en <www.epaa.asu.edu>, marzo.
- Pozo Municio, J. I. (1996): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza.
- Ricœur, P. (1988): *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*, Buenos Aires, Docencia.
- Ricœur, P. (1984): *Educación y política. De la historia personal a la comunión de las libertades*, Buenos Aires, Docencia, 1984.
- Ricœur, P. (1983): *La metáfora viva*, Buenos Aires, Megápolis.
- Splitter, L. y Sharp A. M. (1995): *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de investigación*, Buenos Aires, Manantial.
- Vigotsky, L. (1997): *Obras escogidas*, Madrid, Visor, tomos. I, II, III, IV.
- Wacquant, L. (2000): *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Zuleta, E. (1995): *Educación y democracia. Un campo de combate*, Bogotá, Tercer Milenio.

Colección Filosofía para Niños

Stella Accorinti, *Trabajando en el aula.*
La práctica de Filosofía para Niños

Stella Accorinti, *Lis. Un relato de Filosofía para Niños (5-6 años)*

Stella Accorinti, *Maravillándome con mi experiencia.*
Libro de apoyo para acompañar a Lis

Stella Accorinti, *La Ciudad Dorada.*
Un relato de Filosofía para adolescentes y adultos

Stella Accorinti, *Caminando hacia mis supuestos.*
Libro de apoyo para acompañar a La Ciudad Dorada

Philip Cam, *Historias para pensar 1.*
Indagación en formación ética y social (9-13 años)

Philip Cam, *Historias para pensar 1.*
Indagación en formación ética y social
Libro de apoyo para el docente

Matthew Lipman, *La escritura: cómo y por qué.*
Libro de apoyo para el docente para acompañar a Suki

Matthew Lipman, *Harry Prime (adolescentes y adultos)*

Matthew Lipman, *Suki (11-15 años)*

Matthew Lipman, *Lisa (12-18 años)*

Ronald Reed, *Rebeca (5-6 años)*

Ronald Reed, *Libro de apoyo para el docente para*
acompañar a Rebeca

Ann M. Sharp y Laurance Splitter, *La otra educación.*
Filosofía para Niños y la comunidad de indagación

FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Si la búsqueda de la propia sabiduría, el conocerse a sí mismo, es la tarea última, primera y fundamental que cada ser humano se propone, la filosofía sería el quehacer más propio de las mujeres y de los hombres. No podemos dejar de pensar, y nunca los seres humanos han dejado de hacerse preguntas: ¿de dónde venimos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿por qué nos hacemos preguntas?, ¿es este el mejor de los mundos posibles? ¿Cuál es mi rol en todo esto?

Y son estas grandes preguntas las que contienen las pequeñas preguntas: ¿estoy razonando correctamente?, ¿puedo razonar mejor?, ¿puedo mejorar mi pensamiento crítico?, ¿puedo elaborar pensamientos creativos?

Paradójicamente, la educación que brindamos a nuestros niños y jóvenes ha eludido larga y eficazmente estas preguntas. La currícula de la escuela inicial, primaria y secundaria no está vertebrada alrededor de las preguntas sino alrededor de las respuestas.

Pero la educación aún tiene algo para decir: la filosofía como eje vertebrador del currículo escolar es una posible solución para un mundo enfermo de falta de juicio cuidadoso de los demás, creativo y crítico.

Por eso Filosofía para Niños, a partir de temas tradicionales de la historia de la filosofía y mediante un conjunto de pautas metodológicas cuidadosamente planificadas y experimentadas, que rescatan la curiosidad y el asombro de los involucrados, se propone estimular y desarrollar el pensamiento multidimensional con este programa especialmente diseñado para niños y adolescentes desde los 4 hasta los 18 años.

STELLA ACCORINTI es formadora de formadores en el programa Filosofía para Niños. Directora del Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños (CIFiN), Argentina.

ISBN 978-987-500-201-2



9 789875 100202