

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL PROYECTO “*FILOSOFÍA PARA JÓVENES PRIVADOS DE LIBERTAD*”

“PHILOSOPHY FOR YOUNG PEOPLE DEPRIVED OF LIBERTY” PROJECT'S THEORETICAL FOUNDATIONS

ROSARIO GAZMURI BARROS

Academia Kairós – Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

<https://orcid.org/0000-0002-9999-4521>
mdgazmur@gmail.com

JOSÉ PIZARRO CHACÓN

Academia Kairós
Chile

<https://orcid.org/0000-0001-7295-6683>
jose.pizarro.c@ug.uchile.cl

RECIBIDO: 10 DE FEBRERO DE 2021

ACEPTADO: 22 DE MAYO DE 2021

Resumen: En el presente artículo, nos proponemos mostrar el trabajo desarrollado desde 2017 en el proyecto “*Filosofía para jóvenes privados de libertad*” realizado por la Fundación Academia Kairós (www.kairosfilosofia.com). El objetivo no es solo mostrar en qué consiste el proyecto, los resultados y proyecciones de éste, sino, de modo prioritario, mostrar la perspectiva antropológica y la consecuente perspectiva ética que lo sostiene, de cara a explicitar el trasfondo que alimenta su metodología y que inspira su objetivo.

Palabras clave: *Filosofía para niños*, Merleau-Ponty, libertad, diálogo, emoción y razón.

Abstract: The purpose of this article is to communicate the results of an effort realized during year 2017, entitled: “Philosophy for youngsters deprived from liberty”, developed by Academia Kairos (www.kairosfilosofia.com). Our aim is not only to present the contents, results and projections of the project but most

importantly, to show its anthropological perspective and consequently the ethical perspective that sustains the project; this in order to present the grounds that nourish its methodology and inspires his effort.

Keywords: philosophy for children, Merleau-Ponty, freedom, dialogue, emotion and reason.

Introducción

El proyecto “*Filosofía para jóvenes privados de libertad*” tiene como origen una doble constatación: por una parte, el elevado número de jóvenes chilenos que están involucrados en la delincuencia y, por otra parte, el poder que tiene el diálogo filosófico para reencauzar el modo de ver el mundo de los jóvenes.

En Chile hay más de 3.000 jóvenes de entre 14 y 18 años que residen en Centros penitenciarios¹, ya sea de régimen provisorio (CIP) o de régimen cerrado (CRC). El nivel de reincidencia en conductas delictuales en adultos y jóvenes es alto, lo que indicaría que el sistema que los recibe cuando son menores de edad, no cumple con el objetivo de brindarles un apoyo para que luego puedan reinsertarse en la sociedad con mejores proyecciones que las que tenían antes de entrar al centro penitenciario.

Durante el tiempo de castigo, los jóvenes reciben un apoyo débil en pos de mejorar sus habilidades sociales dentro de sus programas educativos, escolares y principalmente extraescolares. Hay algunos programas de apoyo, la mayoría de los cuales se centra en la adquisición de habilidades técnicas, que puedan luego ayudarlos a conseguir trabajo. Es decir, las pocas herramientas que se les entrega van en la línea de aumentar sus habilidades de “hacer” cosas útiles: talleres de peluquería, carpintería, electrónica, gastronomía, etc. Pero dentro de esos talleres no hay ninguno que se dirija a la reflexión que los haga plantearse qué significa su

¹ Fuente: www.sename.cl. último acceso 1 de febrero de 2021.

propia dignidad y la vida que ellos tienen derecho a desear, a pesar de los actos cometidos.

Este hecho es el primer motor del proyecto *Filosofía para jóvenes privados de libertad*. Con la convicción de que todo ser humano es digno, independiente de los actos que realice, este proyecto toma su impulso de la convicción de que dicha dignidad, cuando es objeto de reflexión, lleva a que las personas se descubran merecedoras de respeto y de autorrespeto, con el consecuente replanteamiento de las propias decisiones y la apertura a redescubrir la moralidad de sus actos. Abrir, por tanto, un espacio para la reflexión parece condición fundamental para que los jóvenes que han cometido actos delictuales puedan replantearse su modo de actuar, y pasar de la rabia a la acción moral.

Un segundo motor de este proyecto radica en la experiencia de que el estudio filosófico del ser humano y su quehacer ético pueden cambiar el modo de enfocar la vida de las personas jóvenes. La edad comprendida entre los 14 y los 25 años es una etapa de cuestionamiento, búsqueda y proyección, por lo que la cuestión por el sentido de la vida y su reflexión filosófica es especialmente relevante en esta etapa. Los jóvenes se sienten llamados a generar cambios sociales. Sin embargo, hoy, las facultades de filosofía de las diversas universidades están muy centradas en el desarrollo de la investigación, en la necesidad de publicar artículos indexados y de posicionarse en los rankings. La consecuencia de esto es que la filosofía se ha academizado y ha acabado, en muchos casos, hablándose a sí misma. La tarea pendiente es abrirse un espacio en medio del mundo cotidiano y lograr un lenguaje que llegue a ese mundo para hacerlo más trascendente. A su vez, la filosofía tiene que ser ella misma, como actividad, una oportunidad de diálogo social, en el que se encuentren personas de diferentes procedencias, situaciones vitales y existenciales, para lograr un diálogo enriquecido desde diversas perspectivas. Esto requiere un esfuerzo

significativo, y a ese esfuerzo se aboca el proyecto que presentamos.

Una última cuestión relevante para comprender este proyecto es la importancia del diálogo filosófico para la formación de una ciudadanía democrática. Si el objetivo de la democracia es que cada uno de los ciudadanos que la forman sea reconocido en su dignidad, y también pueda hacer valer su voz en la discusión pública, el acceso a esa discusión debe ser no solo incentivado sino formado, pues no está asegurado *per se*. Es decir, las capacidades de pensamiento crítico deben ser una tarea a la que apunte la educación. Esto es especialmente relevante en países como Chile, que aún no alcanza el desarrollo y en el que, por tanto, los niveles de educación son bajos. Tal como indica el índice *Gini*, Chile es de los países con mayores niveles de desigualdad (se encuentra en el número 24 de entre 159 países con datos disponibles). Esto tiene como resultado que, quienes no tienen acceso a la educación escolar privada, tengan poca o nula posibilidad de llegar a un nivel de educación superior. Además, este hecho lleva a que los distintos estratos sociales no tengan espacios de interacción dialógica. La vida se organiza, en ciudades como Santiago de Chile, en barrios que están determinados por la capacidad adquisitiva, por lo que no hay posibilidad de interacción real entre ciudadanos de diferentes estratos sociales. Esto se radicaliza cuando los ciudadanos en cuestión han sido privados de libertad física: no solo ellos pertenecen a un estrato social sin acceso a la educación, sino que, además, están aislados de sus conciudadanos y, por tanto, no tienen ni posibilidad de formación para el debate público ni posibilidad de aportar su perspectiva vital.

El proyecto que presentamos se propone, así, no solo la formación del pensamiento crítico en jóvenes privados de libertad, sino también el diálogo entre jóvenes que pertenecen a situaciones vitales radicalmente diversas, pues los talleres de reflexión filosófica dentro de los centros penitenciarios son dirigidos, en su

mayoría, por estudiantes universitarios. Dentro de los tutores que dirigen los talleres también ha habido jóvenes profesionales, pero nos referiremos a todos ellos como jóvenes universitarios, por el hecho de que todos son jóvenes que están cursando o han cursado la educación superior. Así, estos jóvenes tienen la oportunidad de dialogar y reflexionar con otros jóvenes que provienen de situaciones vitales precarias y que han cometido algún delito condenado, o que han sido imputados por uno.

Objetivos del proyecto

Antes de presentar los objetivos, es importante destacar el hecho de que estos objetivos constituyen un compromiso entre dos aspectos. Por una parte, las consideraciones teóricas e intenciones filosóficas que motivan el proyecto. Por otra parte, la necesidad de generar objetivos y prácticas concretas, eventualmente operacionalizables, para poder presentar el proyecto frente a otros agentes de la sociedad y llevarlo a cabo en contextos específicos. En ese sentido, la formulación de los objetivos del proyecto es una expresión de nuestros fundamentos y horizontes filosóficos en un nivel de mayor concreción.

Desde esta perspectiva, el objetivo general es contribuir al proceso de reinserción social de jóvenes privados de libertad mediante el desarrollo del pensamiento crítico, la autocomprensión y la capacidad de comunicar ideas.

Los objetivos específicos son:

- Fomentar el pensamiento crítico de los participantes a través de la discusión reflexiva.
- Desarrollar la autocomprensión de los participantes y su capacidad de transmitir ideas mediante actividades lúdicas.

- Generar un espacio de reflexión en el que los participantes logren replantearse sus objetivos vitales y pensar un proyecto de vida.
- Promover la comunicación entre pares para lograr un espacio de diálogo extendido en el tiempo entre quienes conviven a diario.
- Promover la elaboración de un punto de vista propio en torno de las ideas, temáticas y problemas de carácter vital que se plantean.

Etapas del proyecto

Para lograr su objetivo se realiza en dos etapas:

a. Diálogos filosóficos para jóvenes universitarios

En esta primera etapa se invita a jóvenes universitarios de diversas carreras y universidades a participar en una capacitación, que consta de 12 sesiones. En ellas, los universitarios participan en diálogos filosóficos sobre Antropología filosófica y Ética, a la vez que participan en algunas sesiones de la metodología “*Filosofía para niños*”. Las sesiones de Antropología y Ética se desarrollan a modo de diálogo filosófico, en el que se trabajan textos previamente leídos. La experiencia de estas sesiones es muy enriquecedora, porque los participantes tienen diferentes visiones y se van abriendo a una nueva manera de enfocar la realidad. De este modo, los estudiantes universitarios que se preparan para ser tutores en los talleres de la cárcel experimentan ellos mismos la filosofía como un diálogo que se realiza en una comunidad de indagación. A la vez, las sesiones en las que se capacita en la metodología misma se realizan desde la experiencia de la lectura de las novelas filosóficas de Mathew Lipman y las cuestiones que a ellos tal lectura les suscite.

Ahora bien, estas sesiones de Antropología y Ética tienen como fin la tarea que a estos estudiantes se le ha encomendado: ser tutores en la dirección de talleres de *Filosofía para jóvenes privados de libertad*. Esta intencionalidad está, por tanto, permeando todo el aprendizaje de los diálogos filosóficos. De alguna manera, el aprendizaje de los temas de Antropología y Ética se hace más significativo, porque los alumnos no aprenden sólo para sí mismos, sino que aprenden con el fin de poder luego desarrollar y mostrar esos contenidos a otros. Es lo que en pedagogía se llama “Aprendizaje y servicio”:

El aprendizaje-servicio parte de una premisa: las actividades solidarias desarrolladas por los estudiantes pueden ser en sí mismas una metodología de aprendizaje, si se planifican adecuadamente. Podría definirse como una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad. Se trata, por lo tanto, de sostener simultáneamente dos intencionalidades: la intención pedagógica de mejorar la calidad de los aprendizajes, y la intención solidaria de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social.²

b. Talleres de reflexión filosófica con jóvenes privados de libertad

En la segunda parte, los jóvenes universitarios preparan y dirigen 6 sesiones para realizar en los Centros de Internación. Estas sesiones se realizan una vez a la semana, durante 6 semanas seguidas, en grupos de 6 jóvenes privados de libertad y 2 ó 3 jóvenes universitarios que juegan el papel de guías o tutores de los talleres. Para la realización de los talleres se realiza una adaptación de la metodología *Filosofía para niños*, que describiremos en la sección *Metodología*. Los talleres se inician con actividades lúdicas desde las que puedan suscitarse preguntas e inquietudes filosóficas. Una

² TAPIA, Nieves: Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional “Escuela y comunidad”, Buenos Aires, Argentina, 2001, pág. 11-12

vez terminada la actividad lúdica, se abre un espacio de diálogo dirigido por los tutores universitarios. Los temas que se tratan en los talleres son: qué significa ser persona, la dignidad de la persona, el valor cognoscitivo de los afectos, la importancia de las relaciones humanas, la noción de bien y de proyecto, entre otros.

Más en específico, en el diálogo filosófico se invita a los jóvenes activamente a formular puntos de vista en torno de diversas temáticas, a dialogar de forma respetuosa, a argumentar las propias ideas, a diferenciar significados, a clarificar valores personales y formular un proyecto de vida de forma guiada, entre otras actividades principales. A través de esta estrategia de intervención, se espera que los jóvenes puedan tener una experiencia novedosa de reflexión filosófica, la oportunidad de participar de modo respetuoso y empático en un diálogo, que puedan formular concretamente un proyecto de vida (con metas y valores determinados; más aún, de modo escrito y esquemático), y así practicar con mayor sistematicidad su capacidad de razonar y argumentar, mejorando tales capacidades.

Metodología del proyecto

Una vez descrito el marco general del proyecto, se puede comprender el doble cauce por el que se busca lograr el objetivo: capacitación para jóvenes universitarios y talleres de reflexión filosófica para jóvenes privados de libertad. Cada etapa del proyecto tiene, por tanto, su propio plan de trabajo, pero en ambas la metodología de *Filosofía para niños* de Lipman es central. En principio, la *Filosofía para niños* es una metodología pedagógica a través de la cual se espera lograr que los niños y adolescentes aprendan a pensar filosóficamente, fomentando el desarrollo de sus habilidades de razonamiento o de pensamiento crítico. Su objetivo es que los niños y adolescentes puedan pensar por sí mismos y

pensar bien, es decir, que puedan pensar en torno de cuestiones filosóficas con rigor lógico en su razonamiento y argumentación, encarnando un conjunto de virtudes que podemos llamar democráticas³.

Ahora bien, la *Filosofía para niños* es una metodología y una actividad filosófico-pedagógica que no está teóricamente descontextualizada. Por el contrario, se enmarca en una determinada comprensión teórica y, consecuentemente, en un conjunto de supuestos. Esta metodología concibe la filosofía como una disciplina y como una actividad reflexiva que cuestiona lo que damos por hecho, para poder descubrir y evaluar distintos puntos de vista alternativos. De este modo, puede crear distintos marcos de referencia a partir de los cuales pensar los problemas que aborda, generando nuevas posibilidades de acción, creación y pensamiento⁴. Es decir, a partir de la actividad filosófica, las personas podemos cambiar nuestro comportamiento y nuestra comprensión de cuestiones fundamentales de la existencia humana, como pueden ser las éticas, antropológicas, epistemológicas, etc. Esta metodología parte de la convicción de que todo niño y todo adolescente tienen la capacidad de pensamiento crítico; sólo hay que ofrecerle las instancias para que esta capacidad se desarrolle. Lipman detectó, en sus clases universitarias de Lógica, la gran deficiencia en el desarrollo de la capacidad crítica de sus alumnos, quienes cometían errores básicos en la argumentación. Por otro lado, descubrió que parte principal del problema era la desmotivación de los estudiantes: aplicarse a la reflexión y a la correcta elaboración de sus argumentos era algo que no les parecía relevante. Ya entonces, por los años 70, Lipman hace un diagnóstico radical respecto de la enseñanza en las escuelas primarias y secundarias, afirmando que el sistema educativo logra

³ Cfr. LIPMAN, Mathew., SHARP Ann., y OSCANYAN, Frederick: *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press Philadelphia, 1980

⁴ Cfr. *Ibid*

que la natural curiosidad de los niños sea ahogada por el contenido que tienen que estudiar, un contenido que, además, está lejos de sus intereses vitales. A esto se puede sumar, hoy es claro, que dicho contenido se dirige a la consecución de metas de tipo pragmático, para las que lo fundamental es el producto logrado con los contenidos y habilidades conseguidas. Con esto, afirma Lipman, se frustra la necesidad de completud y, con ello, el “hambre de sentido” propio de los niños y adolescentes. Así, la metodología y los programas educativos de *Filosofía para niños* pretenden entregarles a los niños y adolescentes los medios de producción intelectual, estimulando su creatividad. Además, esta metodología busca que, a través de estos aprendizajes, los niños y adolescentes puedan abordar las cuestiones que son de su interés, pudiendo así encontrar mayor motivación y sentido en su educación, junto con la posibilidad de cambiar eventualmente su vida. Con esos fines, Lipman desarrolla una serie de novelas infantiles en las que los protagonistas son niños que se preguntan por cosas cotidianas, pero en cuyas preguntas late una cuestión filosófica profunda. De este modo, el objetivo del programa no es enseñar contenido filosófico, sino hacer filosofía con los niños o adolescentes.

Lipman explica lo que “ser profesor de filosofía” significa para él:

Significa ayudar a los niños a pensar filosóficamente, facilitándoles el acceso al pensamiento filosófico. (...) Este consiste en intentar ser razonable con respecto a ciertos conceptos que los filósofos han discutido con frecuencia y que son de naturaleza muy general. Como no dependen de ninguna disciplina singular, ninguna se siente en la obligación de trabajarlos. Nociones como verdad, justicia, libertad, relación (...) no se limitan a disciplinas concretas y, por lo tanto, si consigues conducir a los niños hacia la reflexión, el análisis, la discusión y la argumentación de esas nociones tan generales de manera razonable, entonces les estás conduciendo a pensar filosóficamente.⁵

⁵ BOSCH, Eulalia: “Entrevista con Matthew Lipman” en Cuadernos de pedagogía, N° 205, 1992, pág. 18

Para esto, se requiere de un espacio de confianza en el que cada uno de los participantes se sienta cómodo para plantear sus inquietudes y no se sienta intimidado por el hecho de que su pregunta o su comentario pueda ser considerado como poco relevante. Esto depende en gran parte del profesor o guía del diálogo filosófico. Siguiendo la línea de diálogo socrático, este método implica a un guía que sepa inquirir y motivar las preguntas que guíen la discusión filosófica, pues el principio rector de este método es que el profesor o tutor, como Sócrates, tiene que ayudar a los alumnos a descubrir en sí mismo la respuesta a la cuestión planteada, más que otorgarle él mismo la respuesta.

Cuando dialogamos, repetimos mentalmente lo que otros han dicho, evaluamos la relevancia y la significación de sus comentarios, reconocemos perspectivas diferentes a la nuestra y exploramos posibilidades que hasta ahora nos eran desconocidas. Este es un excelente ejercicio –que realizamos sin darnos cuenta de que lo es– el cual contribuye poderosamente a desarrollar las habilidades de razonamiento, porque nos obliga a estar intelectualmente en guardia, ya que en él no hay cabida para el parloteo sin sentido o el razonamiento descuidado.⁶

Existen dos conceptos fundamentales para el desarrollo de la *Filosofía para niños* y la consecución de sus objetivos, a saber, el concepto de diálogo filosófico y el de comunidad de indagación. Primero, el diálogo filosófico es la estrategia esencial a través de la cual se espera que los niños y adolescentes desarrollen sus habilidades de pensamiento crítico. Por medio de tales diálogos se realiza y modela la reflexión filosófica en torno de las cuestiones que son levantadas desde los intereses e inquietudes de los niños y adolescentes. Ahora bien, este no es cualquier diálogo. En principio, como cualquier diálogo, es un conjunto de interacciones

⁶ VICUÑA NAVARRO, Ana María: “*Filosofía para niños*: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento” en *Pensamiento educativo*, vol 15, 1994, pág. 186.

y actos comunicativos humanos, en el que se expresan puntos de vista y argumentaciones, para establecer acuerdos y resolver problemáticas. Sin embargo, es diálogo de carácter filosófico, es decir, se desarrolla en torno de problemas, preguntas o cuestiones de orden filosófico. Más aún, es un diálogo en el que no se abandona el rigor lógico y argumentativo: debe cuidarse en todo momento el rigor de la argumentación, estableciendo un trabajo cooperativo en virtud de la problemática en torno de la cual se indaga y reflexiona. Ésta puede ser, por ejemplo, la clarificación de un concepto, el examen de la validez de un razonamiento, la identificación de errores argumentativos o falacias, el análisis de las consecuencias de un punto de vista, el abordaje directo de una pregunta filosófica, etc. Y es aquí donde cobra particular relevancia el profesor o tutor que está a cargo del diálogo filosófico, implementando los lineamientos metodológicos de la *“Filosofía para niños”*. Su función es ayudar a modelar una actitud crítica, exigiendo constantemente rigurosidad en la argumentación y dinamizando el desarrollo de la reflexión.

El segundo concepto central en la metodología está estrechamente ligado con la consecución del diálogo filosófico: una comunidad de indagación es el conjunto de personas que realizan y participan de este diálogo, incluyendo a los niños o adolescentes y al profesor o profesores. Son las personas que se reúnen, y se aúnan en torno de una tarea común, a saber, el abordar las cuestiones filosóficas que se levantan a partir de los intereses e inquietudes de quienes son parte de esta comunidad, particularmente los niños y adolescentes. Ahora bien, los participantes de la comunidad de indagación deben cumplir una serie de condiciones básicas, o encarnar un conjunto de virtudes para que se constituya una comunidad de indagación propiamente tal. Estas condiciones guardan relación con actitudes críticas y de autocorrección, el respeto a la verdad, la rigurosidad del razonar y actitudes democráticas como el respeto y la ausencia de adoctrinamiento. “Los participantes de este diálogo deben caracterizarse por

su apertura, su disposición a razonar, su disposición a someter todos los puntos de vista (incluido el propio) a un riguroso examen y su disposición a someterse a los procedimientos propios de la indagación, es decir, someterse a la evidencia y a la razón.”⁷

De este modo, la “*Filosofía para niños*” supone que la búsqueda y la construcción de conocimiento es una tarea de carácter colectivo o comunitario, pues es precisamente a través del diálogo filosófico llevado a cabo por una comunidad de indagación que se establecen respuestas a las cuestiones filosóficas que se plantean, no a través de un esfuerzo puramente individual y aislado. Los distintos participantes de la comunidad de indagación hacen sus aportaciones a una tarea que es colectiva, donde cada uno puede aprender del otro, pudiendo además enriquecer o corregir sus propios puntos de vista a propósito de los aportes del resto. A través del diálogo filosófico se desarrollan convergencias y divergencias que pueden resultar enriquecedoras y formativas para cada participante de la comunidad de indagación.

Esto implica, por tanto, la capacidad de crear un clima en la que es crucial el ejercicio de virtudes como la tolerancia, la paciencia, el respeto, la receptividad, honestidad y humildad. A la vez, los participantes en el diálogo tienen que sentirse impelidos a una búsqueda común, en la que el aporte de cada uno es crucial para la consecución del objetivo. En esta comunidad de indagación se realiza la lectura en común de la novela filosófica, por capítulos. Luego se anima a los participantes a poner en común lo que les llamó la atención, y a partir de eso el profesor levanta una o más preguntas concretas, y en torno de ellas guía el diálogo. De este modo, se asegura la motivación para el diálogo, porque se inicia desde las inquietudes de los participantes.

⁷ VICUÑA NAVARRO, Ana María: “*Filosofía para niños*: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento” en *Pensamiento educativo*, vol 15, 1994, pág. 187

En consecuencia, la *Filosofía para niños* nos provee de un modelo metodológico que nos permite generar procesos de enseñanza-aprendizaje por los que los niños y adolescentes puedan pensar filosóficamente por sí mismos, con rigurosidad y con todas las consecuencias vitales, o existenciales, que eso implica. A través de esta metodología, podemos modelar experiencias de reflexión filosófica, incorporando los intereses genuinos de los jóvenes y motivando la participación, para que puedan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y, de esa forma, ser capaces de llevar a cabo reflexiones filosóficas personal y colectivamente. De este modo, la *Filosofía para niños* nos entrega, más en particular, objetivos y estrategias a través de las cuales fomentar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y, bajo nuestro punto de vista, habilidades sociales. Sobre la base de la construcción y consolidación de esas habilidades, los jóvenes pueden llevar a cabo reflexiones de carácter filosófico que aborden, por ejemplo, el ser y el hacer humanos. Consecuentemente, con ello pueden cambiar sus puntos de vista y su acción en el mundo, generando nuevos marcos de referencia y orientaciones vitales. En definitiva, la *Filosofía para niños* ofrece una manera determinada de darle mayor concreción a los objetivos de fomentar la reflexión filosófica en los jóvenes, entregando lineamientos, estrategias e intervenciones concretas para ello.

Asimismo, la *Filosofía para niños* enfatiza la necesidad del diálogo y de la construcción colectiva del conocimiento, relevando el carácter comunitario del aprendizaje. Aquí, las otras personas, la comunidad de indagación y el diálogo filosófico que encarna rigurosidad son condiciones de posibilidad claras del logro de los aprendizajes de interés y de la elaboración de respuestas a las cuestiones filosóficas que se buscan indagar. Todo ello teniendo en cuenta los intereses e inquietudes vitales de los niños y adolescentes, es decir, aspectos constitutivos de su vida afectiva. Por todo ello, este modelo metodológico y las comprensiones

teóricas que supone son coherentes con los fundamentos antropológicos y éticos en los que se basa el proyecto de *Filosofía para jóvenes privados de libertad*, los cuales serán descritos y expuestos con mayor extensión en secciones posteriores de este escrito.

Fundamentación teórica del proyecto

Perspectiva antropológica

El presente proyecto busca, como hemos dicho, invitar a la reflexión sobre el ser y hacer humanos de estudiantes universitarios y de jóvenes privados de libertad. Para tal objetivo se realizan las sesiones de Antropología filosófica, invitando a los universitarios inscritos en el programa a preguntarse por su propio ser para que luego ellos sean capaces de dirigir las sesiones en los Centros de internación, donde serán los jóvenes privados de libertad los que tendrán que preguntarse por su propio ser. Desde las posibilidades que otorga la fenomenología contemporánea, especialmente la que desarrolla Merleau-Ponty, se busca una mirada integradora de las dimensiones afectiva, intelectual y corpórea de la persona humana, en pos de superar la visión dualista cuerpo/intelecto, propia de la filosofía moderna, que tan nefastas consecuencias ha traído para nuestra cultura.

Este replanteamiento antropológico es el que se han propuesto varias líneas de la fenomenología. Una de ellas, la que toma Merleau Ponty desde Husserl, busca justamente repensar al ser humano desde una perspectiva integradora. Para hacerlo, se replantea la noción de cuerpo. Husserl, fundador de la fenomenología, aborda con exhaustividad la noción de “cuerpo vivido”, como un modo de ser corpóreo exclusivamente humano. Busca así poner el cuerpo humano en una situación cualitativamente diversa respecto de los otros cuerpos, pasando así

de la perspectiva de la tercera persona (yo tengo un cuerpo) a la de la primera persona. Con la idea de “cuerpo vivido” Husserl posibilita el paso de la concepción del propio cuerpo como un cuerpo vivo a la idea de un cuerpo que en tanto vivo se vive a sí mismo, mostrando con esto la peculiaridad del cuerpo humano en comparación con los demás cuerpos vivos. No se trata, por tanto, de que el ser humano tenga un cuerpo, sino que, en el hecho de ser corpóreo, el ser humano se vive en su cuerpo de un modo radicalmente diverso a como lo hace el animal.⁸

Merleau-Ponty desarrolla su propia fenomenología del cuerpo a partir de la idea de “cuerpo vivido” entregada por Husserl. Discute y desarrolla la relación entre lo corporal- material y lo psíquico-vital, en conexión con la necesidad de hacer justicia a la unidad del ser humano, unidad que es consciente a la vez que encarnada. Para este autor, el cuerpo humano no puede concebirse como objeto, sino como sujeto encarnado, como sujeto de conocimiento no objetivo, en tanto dicho conocimiento nace de la relación vital con el mundo, que da lugar a un primer estrato de significaciones vitales, originarias.

El movimiento del cuerpo solo puede desempeñar un papel en la percepción del mundo si el mismo es una intencionalidad original, una manera de referirse al objeto distinta del conocimiento [entiéndase conocimiento objetivo]. Es necesario que el mundo esté a nuestro alrededor, no como un sistema de objetos de los cuales hacemos la síntesis, sino como un conjunto abierto de cosas hacia las cuales nos proyectamos.⁹

En tanto sujeto encarnado, el cuerpo posee un saber latente del mundo, por el cual se halla familiarizado e implicado en el mundo.

⁸ Cfr. VIGO, Alejandro: “El cuerpo vivido. La filosofía más allá de las fronteras de la objetivación” en ANRUBIA, Enrique – MARUGÁN, Isidro (eds): *Historias y filosofías del cuerpo*. Editorial Comares, Granada, 2012.

⁹ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*. Planeta, Barcelona, 1994, pág. 396

Por esto, no se puede concebir el cuerpo como algo que el ser humano posee, y que en su condición de racional puede objetivar, sino que el cuerpo humano, en tanto se vive a sí mismo, se realiza humanamente. Y en esta vivencia de sí se entrelaza con el mundo y con los otros cuerpos humanos, de modo hasta tal punto intrínseco que no puede luego distinguirse de las vivencias que lo han conformado.¹⁰

Merleau Ponty hace, además, una relectura de la noción de hábito: para él es una forma de comprensión que tiene el cuerpo con relación al mundo. El hábito es el modo de habitar, que integra aspectos corpóreos, psíquicos y metafísicos; es el modo como me entrelazo con el mundo y el otro, el modo en que me comunico y me abro al mundo, y que queda in-corporado en mí¹¹. El hábito es el modo como ha cuajado en el ser humano esta interrelación, el modo como las experiencias cotidianas de han ido in-corporando (haciendo cuerpo). “El análisis del hábito motor como extensión de la existencia se prolonga, pues, en un análisis del hábito perceptivo como adquisición de un mundo. Recíprocamente, todo hábito perceptivo es aún un hábito motor y aquí también la captación de una significación se hace por el cuerpo.”¹² Así, por ejemplo, podemos tener hábitos comunicativos defensivos (que determinan respuestas agresivas), los cuales provienen de experiencias vitales de nuestra primera infancia, que nos dan un modo de entrelazarnos con el mundo. Para reorientar ese tipo de respuestas se debe hacer una relectura del ámbito emotivo, buscar las causas de tal hábito,

¹⁰ Cfr. ESCRIBANO, Xavier: “Gesto y palabra: la esencia emocional del lenguaje según Merleau- Ponty” en *Emociones: Thémata*, n 25, 2000, págs. 175-185

¹¹ Cfr. MOYA CAÑAS, Patricia: “La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty”. En *Unisinos* 13(3), sep/dec 2012, págs. 367-380

¹² MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*. Planeta, Barcelona, 1994, pág. 69

mostrando que hay inteligibilidad en las respuestas emotivas habituales (es decir, que hay razones que explican mis respuestas emotivas, ellas dicen algo de lo que yo soy). Merleau- Ponty se detiene, además, en las formas de trascendencia e intencionalidad del cuerpo, explorando la idea del “cuerpo como expresión”, idea que abre nuevas posibilidades de entender la relación interpersonal como comunicación y el cuerpo como palabra, entendiendo la palabra no como vehículo de ideas, sino como realización corpórea de éstas.¹³

Este hecho implica, además, el gran desafío de la comunicación. Para Merleau-Ponty la palabra es la transferencia del cuerpo y sus vivencias. El cuerpo y la palabra están, desde los primeros estratos de desarrollo del ser humano, imbricados, solapados e integrados. Recibimos una lengua determinada y ella es portadora de la cristalización de modos de habitar el mundo, modos que heredamos y desde los cuales hacemos nuestra propia historia. Solo desde el lenguaje hablado podemos realizarnos en un lenguaje hablante, que modifica el mundo y nos modifica. La comunicación, tanto inconsciente (del cuerpo) como consciente (de la palabra) realiza nuestro modo de ser en el mundo. Ahora bien, así como es necesario reflexionar sobre nuestros sentimientos, en tanto son modos de valorar la realidad, es también necesario reflexionar sobre las palabras y sobre el modo como nos transferimos en ella. Es decir, el replanteamiento del ser humano implica la reflexión sobre la comunicación y sus consecuencias éticas.

La comunicación o la comprensión de los gestos se logra con la reciprocidad de mis intenciones y de los gestos del otro, de mis gestos y de las intenciones legibles en la conducta del otro. Todo ocurre como si la intención del otro habitara mi cuerpo, o como si mis intenciones habitaran el suyo. El gesto del que soy testigo dibuja en punteado un objeto

¹³ Cfr. MERLEAU-PONTY, Maurice: *La prosa del mundo*, Editorial Taurus, Madrid, 1971

intencional. Este objeto pasa a ser actual y se comprende por entero cuando los poderes de mi cuerpo se ajustan al mismo y lo recubren. El gesto está delante de mí como una pregunta, me indica ciertos puntos sensibles del mundo, en los que me invita a reunirme con él. La comunicación se lleva a cabo cuando mi conducta encuentra en este camino su propio camino. Hay una confirmación del otro por mí y de mí por el otro. Hay que restituir aquí la experiencia del otro, deformada por los análisis intelectualistas, así como tendremos que restituir la experiencia perceptiva de la cosa.¹⁴

El ser humano, desde esta perspectiva, es un ser radical y esencialmente abierto al sentido, de modo previo a la toma de conciencia de tal sentido. Ahora bien, este ser abierto implica a su vez que se abre desde algo. El ser abierto, radicalmente abierto, implica por tanto una situación desde la que abrirse. Y esta situación es tan radical como la apertura. El ser humano, por tanto, antes que sujeto pensante es un ser existencialmente abierto, polarizado con el mundo, proyectado. El ahí desde el que se abre es el mundo mismo con el que se engrana. Es decir, el ser humano no es un ser que está frente al mundo, frente a un conjunto de objetos que puede valorar de modo reflexivo, sino que antes de eso, antes de poder designar a algo como objeto o proponerse reflexivamente algo como meta, está implicado en el mundo, de tal modo que el mundo mismo es la situación propia del ser humano.

Esta apertura radical que implica al ser humano con el mundo antes de la toma de conciencia de sí o del mismo mundo, es una apertura comprensiva y afectivamente dispuesta. Esto implica que no se abre a un conjunto de objetos, o de significaciones objetivas, sino que se abre a un universo de sentidos. Y estos sentidos no son solo intelectualmente concebidos, sino existencialmente captados. Todo ser humano comprende antes de decidirse a comprender. Comprende de modo vital aquello a lo que se abre: es capaz de

¹⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Planeta, Barcelona, 1994, pág. 202

moverse en medio del sentido del mundo, aun cuando no se haya preguntado qué es el mundo, o qué sentido objetivo tiene. Esto implica que esa apertura, en tanto pre-reflexiva, es afectiva. Estamos afectados por el mundo antes de conceptualizar el significado de aquello que nos afecta. La racionalidad del ser humano, desde esta perspectiva, es una radical relacionalidad, y esta relacionalidad está determinada, inicialmente, por el hecho de que existimos con otros.

Como afirma Merleau-Ponty,

Desde el primer momento en el que usé de mi cuerpo para explorar el mundo, supe que aquella relación corporal con el mundo podía generalizarse, que se había establecido una ínfima distancia entre mí y el ser, que preservaba los derechos de una nueva percepción del mismo ser. El otro no se halla en ninguna parte en el ser, se desliza en mi percepción por detrás: la experiencia que llevo a cabo de mi aprehensión del mundo es lo que me hace capaz de reconocer otra experiencia y de percibir a otro yo mismo, solo con que, en el interior de mi mundo, se esboce un gesto semejante al mío.¹⁵

El mundo es un universo de sentido, y lo es en tanto hay un *otro*, que reconozco como *otro yo*, y con el que se establece una comunicación vital, por la que aquello que aprehendo es captado como algo con sentido. El gesto del otro es el indicio de un mundo que se comienza a abrir. El gesto es siempre una indicación, una invitación, una apelación. Esto es central para comprender que el estrato de la disposición afectiva, el estrato primario de valoración de la realidad es esencialmente comunicativo. El mundo se abre entonces desde esta apelación, desde la afección que tiñe el mapa interior, la geografía de los afectos, que son el primer estrato de conocimiento. “La metafísica —la emergencia de un más allá de la naturaleza— no se localiza a nivel del conocimiento: empieza con

¹⁵ MERLEAU-PONTY, Maurice: La prosa del mundo. Editorial Taurus, Madrid, 1971, pág. 198

la apertura a un «otro», está en todas partes y ya en el desarrollo propio de la sexualidad”¹⁶

Y desde ese universo de sentidos volvemos sobre nosotros mismos y forjamos nuestra intimidad o identidad. La relación que el ser humano tiene consigo y la que tiene con el mundo son en realidad las dos caras de la misma moneda: la persona no se refiere a sí misma de manera directa, sino pasando a través del mundo.

*Perspectiva ética*¹⁷

En línea con la antropología, las clases o diálogos sobre ética giran en torno a la pregunta por la libertad y la noción de proyecto. El tema es especialmente relevante cuando el trabajo se dirige a jóvenes que han sido privados de su libertad de movimiento y de acción y cuyo proyecto vital es sumamente lábil. Ahora bien, desde las premisas antropológicas trabajadas, la noción de libertad y proyecto también cobra matices novedosos. Frente a la idea de que ser libre es hacer lo que cada uno quiera, teniendo la ilusión de que las posibilidades de elección están “en frente” del sujeto que decide y que tal decisión es una cuestión de deliberación reflexiva, la antropología propuesta por Merleau-Ponty abre nuevas posibilidades de reflexión. Si de modo previo a la deliberación teórica hay niveles más básicos de constitución de sentido, la estructura misma de la libertad tiene que ser repensada.

La tesis básica de la deliberación como condición de posibilidad de una auténtica libertad sigue en pie, pero esa reflexión o deliberación ya no es desde cero, como si tuviera ante sí las posibilidades. La ilusión de una proyección desde cero, que me haga ser quien quiero ser, queda desfondada, pues antes de que se

¹⁶ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Planeta, Barcelona, 1994, pág. 184

¹⁷ Cfr. GAZMURI, Rosario: “Reflexiones sobre la libertad: aportes de la filosofía de Merleau Ponty”, en QUIÉN, n° 11, 2020, págs. 103-123

presente la disyuntiva, ya hay elecciones que son condición de posibilidad de la resolución de la disyuntiva, pues esas elecciones previas manifiestan la polarización del sujeto libre hacia uno u otros bienes, y han cuajado en hábitos. No hay, por tanto, una evaluación “puramente” intelectual, sino que siempre es una evaluación teñida de una predisposición. “En realidad, el proyecto intelectual y la pro-posición de unos fines no son más que la consumación de un proyecto existencial. Soy yo quien da un sentido y un futuro a mi vida, lo que no quiere decir que este sentido y este futuro sean algo concebido, surgen de mi presente y de mi pasado y, en particular, de mi modo de coexistencia presente y pasado.”¹⁸

Hay, por tanto, en toda reflexión, evaluaciones tácitas que no solo me dicen algo del mundo, sino que, ante todo, me dicen algo de mí. Es decir, si el cuerpo mismo posee una intencionalidad operante, el modo de ser afectado por el mundo (nuestros sentimientos) muestra algo de nuestra propia identidad. En este sentido, los afectos o emociones son un modo de estar polarizado al mundo, un modo de evaluación primaria. Ahora bien, esta evaluación no es un acto que realiza una facultad que capta significados, como si estos fueran meramente intelectuales, sino que se produce en ese primer estrato de sentido que está “por debajo del umbral de la conciencia”. En otras palabras: hay razones para que sintamos y nos sintamos como lo hacemos, y esas razones dicen algo muy importante de lo que cada uno es, pues son las evaluaciones valóricas tácitas del sujeto libre.

Ahora bien, qué pasa con el momento propio de la reflexión, en el cual se produce la deliberación en pos de un nuevo proyecto. Es entonces cuando tomamos conciencia de querer ser otros, de querer cambiar el modo en que hasta ahora hemos estado viviendo, para

¹⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Planeta, Barcelona, 1994, pág. 454

ser de modo distinto, para habitar el mundo desde una nueva posición. Es lo que comúnmente llamamos libertad como autonomía. Y entonces se hace perentoria la reflexión, la deliberación, en pos de esta nueva determinación. Por ella evaluamos las razones que hasta ahora nos parecían válidas, las que eran válidas “para mí”, las sopesamos de cara a las nuevas razones que se nos presentan, para descubrir cuáles son las que tienen “en sí” más peso. En consecuencia, solo puedo salir de mí hacia un nuevo modo de ser, *desde* mí, desde esas evaluaciones no deliberadas a partir de las cuales se realiza la deliberación.

Ahora bien, los denominados bienes hacia los que tendemos en nuestro proyecto existencial, en nuestro ser en el mundo, no son bienes a los que nos polarizamos de modo individual, sino que son bienes que solo han podido constituirse como tales por el mundo al que pertenecemos, y que se constituye gracias a la relación con los demás, desde el lenguaje que nos es entregado y desde las vivencias que son siempre vivencias en una comunidad. Desde esta perspectiva, el otro ser humano, antes que límite de la libertad es, de modo existencial y primario, condición de posibilidad de tal libertad. En ese proyecto primario es donde se funda toda posibilidad de libertad deliberada, es el *desde donde* se puede hacer el desgarro que resignifique aquello hacia lo que sin deliberación previa nos dirigíamos como bien. Y ese *desde* es possibilitado por el otro, que es condición de que podamos tener aquello que llamamos mundo.

Por otra parte, en lo que hemos llamado libertad efectiva o autónoma, aquella que proviene de la deliberación propia de la razón, la presencia del otro es también radicalmente necesaria. Lo decíamos: aquello que era “para mí” valioso se enfoca desde otra perspectiva, en la perspectiva que lo aleja de ese “para mí” y lo sitúa en el “en sí”. Esta nueva perspectiva sigue siendo, sin embargo, dialógica, solo que ahora de modo consciente. Y esto porque solo podemos dotar de un nuevo sentido a algo en la medida

en que estamos en comunicación con otro que puede poner en duda ese valor con el que contábamos. O puede llenar de un nuevo valor aquello que hemos puesto en duda. En resumen, el carácter dialógico de nuestro ser es innegable, pues la presencia del otro ser humano es condición de posibilidad de mi libertad en sus dos modos de realización existencial: en la libertad que se proyecta sin previa deliberación, en el natural sincronizarse con el mundo, y que cuaja en un hábito, y en la libertad efectiva, que requiere de la reflexión para revalorar el peso de los bienes a los que se dirige.

Articulación del proyecto a partir de las perspectivas antropológica y ética

Esta perspectiva de la valoración de la realidad desde la emocionalidad y desde la reflexión provee al proyecto de *Filosofía para jóvenes privados de libertad* una plataforma desde la cual replantearse su propio modo de actuar. El trabajo de las tres últimas sesiones de los talleres se centra en la idea de proyecto y de la valoración de los bienes necesaria para que dicho proyecto tenga una coherencia. En la última sesión, se trabaja con diversos tipos de bienes que tienen que ser valorados por los jóvenes en pos de lograr un orden de esos bienes cara a la consecución de su proyecto personal. El objetivo es lograr que ellos descubran cuál es su proyecto existencial personal, lo reflexionen y puedan revalorarlo a partir del diálogo al que se invita en el taller, para lograr dar razones de la elección de su proyecto y, a la vez, para crecer en libertad.

Esta línea antropológica-ética provee, por tanto, al presente proyecto no solo una perspectiva más desde la cual abordar la reflexión del ser humano, sino, más radicalmente aún, entrega la posibilidad de trabajar la relación de los jóvenes privados de libertad con el mundo de sus emociones, sus modos de comunicarse con los demás, además de proveer una base intelectual

que justifica la necesidad del diálogo mismo como plataforma de apertura de sí hacia los demás, diálogo que debe realizarse tanto desde el cuerpo – gestos, modos de mirar, etc – como desde la palabra. Por otra parte, esta perspectiva antropológica sirve de fundamento de la metodología que se utiliza en el proyecto. Solo si el ser humano es un ser radicalmente abierto al sentido, y si hay un proyecto existencial previo al momento de la reflexión, puede ese momento ser alimentado desde la toma de conciencia de lo que tácitamente valoramos, ya sea para ponerlo en cuestión y descubrir que hay bienes que nos parecen más trascendentes, ya sea para afirmar esa valoración como rectora del propio proyecto vital.

Más en particular, este enfoque antropológico-ético estructura la metodología y las planificaciones pedagógicas que caracterizan el proyecto, pues no solo nos entrega un marco intelectual sino que condiciona las temáticas que se abordan y las actividades que se realizan dentro de los diálogos filosóficos. En ese sentido, esta perspectiva nos entrega una guía respecto de qué cuestiones filosóficas trabajar en los diálogos y de qué manera hacerlo. Como se mencionó, en las sesiones de los talleres de filosofía se abordan, primero, cuestiones de orden antropológico y luego, en relación con ello, problemáticas de orden ético, desembocando en la reflexión en torno del proyecto de vida. En las primeras sesiones suelen plantearse preguntas como, por ejemplo, ¿qué es el ser humano?, ¿qué son las emociones y cuál es su función en nuestra vida?, ¿cómo afecta la mirada del otro la comprensión que tengo de mí mismo?, entre otras. Lo que se aborda es lo que somos, tomando en consideración nuestra radical relacionalidad, junto con nuestro carácter eminentemente afectivo y dialógico. En coherencia con ello, las actividades lúdicas con las que se trabaja guardan directa relación con esas temáticas: se realizan trabajos artísticos y representaciones gráficas del ser humano, juegos de mímica o escenificaciones teatrales en torno de las emociones y la comunicación, etc. Y luego se abordan las cuestiones de orden

ético, donde las preguntas relevantes son, por ejemplo, ¿qué es el sentido de la vida y cuál es el sentido de mi vida?, ¿qué es la felicidad?, ¿cuáles son los bienes y valores que son parte de mi proyecto de vida?, ¿qué lugar tienen los otros en mi proyecto de vida y cómo debo relacionarme con ellos?, entre otras. Nuevamente, las actividades lúdicas que se llevan a cabo están estrechamente relacionadas con estas temáticas. Por lo tanto, la perspectiva antropológica-ética que hemos descrito permea toda la experiencia de los talleres de filosofía y de las capacitaciones de los universitarios. Es un enfoque que subyace a los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambos contextos y que orienta los contenidos que se abordan en ellos.

Ahora bien, la organización de contenidos, cuestiones filosóficas y actividades que nos sugiere este enfoque antropológico-ético, como referencia programática, no es cerrada ni exhaustivo. La metodología y las planificaciones siempre considera incorporar los intereses y las inquietudes de los jóvenes dentro de las temáticas que se abordan en las sesiones y en el desarrollo mismo de los diálogos filosóficos. Los gestores del proyecto y los tutores proponen una estructura como marco de referencia y mapa preliminar. Sin embargo, las preguntas que, en específico, terminan abordándose dentro de un diálogo filosófico están condicionadas por los intereses, inquietudes y decisiones de los jóvenes privados de libertad. Más aún, las conclusiones y respuestas a las que se llega, son el resultado de las interacciones y reflexiones propias de ese diálogo en específico. Las respuestas no están predeterminadas y lo que se concluye en una comunidad de indagación nunca es exactamente igual a lo que se establece en otra. Esto es precisamente posibilitado y justificado por los fundamentos antropológicos y éticos que enmarcan el proyecto. Entendemos que el ser humano es eminentemente relacional, está ineludiblemente en situación y abierto a un mundo de sentidos en particular, donde cada cual presenta un conjunto de valoraciones, comprensiones y

un proyecto a nivel existencial. Desde ahí, podemos razonar y dialogar con otros, en un ejercicio reflexivo, para posibilitar nuevos modos de habitar el mundo. Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo un diálogo filosófico no buscamos negar u omitir ese aspecto existencial de quienes participan del diálogo. Por el contrario, de lo que se trata es de reconocer esos aspectos del ser y la experiencia de los estudiantes, para poder generar un encuentro genuino y, eventualmente, una interacción de carácter democrática. Eso es precisamente posibilitado por la comprensión que nos proporciona el enfoque antropológico-ético en cuestión e, incluso, es exigido por él. Más aún, la apertura a la dimensión existencial y los intereses de los jóvenes no solo es posibilitada, y demandada, por los fundamentos antropológico-éticos, sino que también es coherente con las consideraciones metodológicas y prácticas que nos ofrece la metodología de *Filosofía para niños* de Lipman.

Por otra parte, sólo desde la concepción profundamente dialógica del sentido en medio del cual construimos nuestra vida, puede concebirse al otro ser humano como condición de posibilidad de mi propia realización, y no como un obstáculo, como se presenta muchas veces a partir de una noción de libertad de corte moderno. Una idea de ser humano puramente autónomo, autoconstituido desde sí, termina por anular las verdaderas posibilidades de construcción de comunidad. Considerando la situación de reclusión y apartamiento social de los jóvenes a los que dirigimos el taller, resulta imprescindible ayudarlos a descubrir cuáles son las verdaderas posibilidades que otorga la comunión dialógica con los demás.

En síntesis, la formulación del proyecto *Filosofía para jóvenes privados de libertad* emana de distintas fuentes. La perspectiva antropológica-ética constituye una plataforma desde la cual justificar y dar sentido a las prácticas dialógico-reflexivas que forman parte esencial del proyecto, ofreciendo un nuevo punto de vista desde el cual reflexionar sobre el ser humano. Asimismo, esta

perspectiva condiciona los contenidos y actividades lúdicas que se tematizan tanto en las sesiones de los talleres con los jóvenes privados de libertad como en las capacitaciones con los estudiantes universitarios que se forman para ser tutores. Ahora bien, para esto es necesario desarrollar un conjunto de habilidades de pensamiento crítico y de habilidades sociales que permitan la participación en una actividad reflexiva de carácter filosófico y democrático. Se requiere tener una metodología que sea coherente con estos fundamentos antropológicos y éticos, y que permita establecer prácticas pedagógicas concretas que, a su vez, faciliten el desarrollo de tales habilidades y la consecución de los objetivos del proyecto. Es ahí donde la *Filosofía para niños* de Matthew Lipman cobra relevancia: informa y fundamenta los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestro proyecto, determinando las prácticas pedagógicas y dialógicas específicas que llevamos a cabo. Por último, junto con estos fundamentos y modelos teóricos, la formulación del proyecto también se basa, y justifica, en las constataciones empíricas sobre el funcionamiento de los Centros de internación y las necesidades educativas de los jóvenes que residen tales centros. El énfasis en programas y el desarrollo de habilidades técnicas hace perentoria la incorporación de la reflexión por el ser y el hacer humanos, complementando el proceso de reinserción social que buscan llevar a cabo los centros e incorporando el trabajo de otro tipo de habilidades, a saber, habilidades de pensamiento crítico y sociales.

Resultados y proyecciones

La filosofía es una actividad que concluye en el mismo sujeto que la realiza, y, por extensión, en la sociedad, en la medida en que revierte en la autoconstitución de la persona, pero no tiene un resultado necesariamente cuantificable ni una aplicación a corto

plazo. Ahora bien, la proyección de este trabajo es amplia. Hasta ahora, se han realizado 12 talleres (6 en CIP San Joaquín, 3 en CRC Santiago, 3 en CIP femenino Santiago) para los que se han capacitado a más de 20 voluntarios. En todos ellos se ha logrado que los jóvenes privados de libertad se abran al diálogo y a la reflexión a partir de las actividades que los jóvenes universitarios proponen. El resultado ha sido, en todos los casos, una valoración positiva por parte de los participantes. De entre los resultados observables obtenidos, el más relevante es que los jóvenes logran abrirse al diálogo, respetan el turno y la opinión de los demás participantes, están dispuestos a compartir sus experiencias personales para dejarse orientar y plantear un proyecto vital a partir de los bienes que reflexionan en los talleres.

La manera en que están estructurados los talleres comporta una serie de ventajas en torno a su adaptabilidad y dialogicidad. El uso de la metodología de *Filosofía para niños*, modificada para incorporar actividades lúdicas en reemplazo de la novela filosófica, permite presentar y desarrollar la reflexión filosófica a través del juego. Esto posibilita diálogos filosóficos con jóvenes cuyo nivel de desarrollo de habilidades de lectoescritura es, en principio, incierto y variable. Los jóvenes que son parte de los Centros de internación tienen distintos niveles educacionales logrados y no todos presentan necesariamente los mismos grados de aprendizaje lectoescritor. En ocasiones, algunos de ellos no han tenido una escolaridad regular o nunca han escuchado hablar de la filosofía. Por ello, los talleres de filosofía significan una novedad para ellos, presentándoles una disciplina y una actividad nueva.. Además, los talleres permiten poner mayor énfasis en los procesos de diálogo, sin tener que cumplir con metas en términos de cantidad de contenidos o información aprendida. Con esto puede haber mayor apertura y capacidad para que los jóvenes se involucren en los talleres a partir de sus intereses vitales, incorporando su propia afectividad y sus valoraciones. De esta manera se generan

experiencias de encuentro y diálogo genuinos, donde los participantes se presenten de forma auténtica y bajo un marco de respeto.

Sin embargo, así como lo anterior ofrece ventajas y posibilidades, también limita y comporta desventajas. En primer lugar, la filosofía es una disciplina cuya realización es guiada de forma esencial por textos y materiales escritos, de modo que supone el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Conforme a ello, el hecho de que el proyecto no se realice a partir del trabajo con textos puede implicar un menor énfasis en uno de los aspectos básicos que permiten a las personas el ejercicio del pensamiento crítico y filosófico. En la práctica, esto puede resolverse por parte de los tutores de los talleres, llevando a cabo una constatación empírica de los niveles de desarrollo lectoescritor que presentan los jóvenes con los que concretamente trabajarán en un taller. En función de eso, suelen incorporarse materiales textuales que sean pertinentes en ese contexto. El desafío, por lo tanto, para las planificaciones pedagógicas es equilibrar la incorporación de actividades lúdicas y materiales textuales, para atender a la motivación de los jóvenes, mantener la adaptabilidad y no descuidar las habilidades de lectoescritura.

En segundo lugar, otra dificultad está dada por la extensión de los talleres. En principio, el proyecto contempla 6 sesiones dentro de los talleres. Sin embargo, cabe la posibilidad de que, al tener mayor cantidad de sesiones, se obtengan mejores resultados en los aprendizajes, las experiencias y el desarrollo de las habilidades de los jóvenes. No obstante, la cantidad de sesiones que se realizan están condicionadas por las disposiciones institucionales de los centros y la disponibilidad de recursos para realizar los talleres. Por lo tanto, también aparece como un desafío el poder adecuarse a los contextos institucionales en los que trabajamos y a los recursos con los que contamos, de manera tal que podamos tener talleres con mayor extensión y ver los resultados que eso tiene. Más aún, queda

la tarea de poder generar un registro y una medición más exhaustiva de los procesos y resultados de los talleres de filosofía, principalmente en términos de aprendizajes y cambios conductuales. De esta manera, se pueden considerar y construir instrumentos de evaluación, o instrumentos psicométricos, a través de los cuales realizar estos registros y mediciones que pueden ser relevantes para la observación y análisis empírico de los talleres, en un nivel práctico y concreto.

Hasta ahora, los talleres sólo se han enfocado en los jóvenes privados de libertad que viven en los centros. El proyecto tiene como horizonte hacer de todo el espacio del Centro de internación un lugar más reflexivo. Estos centros dependen, por un lado, del Servicio Nacional de Menores (SENAME), que se encarga de la manutención y formación de los jóvenes, y, por otro, de Gendarmería, que se encarga de mantener la seguridad y orden en el lugar. El siguiente paso será preparar talleres de filosofía para los gendarmes, con el fin de incentivar el pensamiento crítico en ellos. Uno de los temas problemáticos en el trato que ellos tienen con los jóvenes es el uso de la fuerza. Los talleres se dirigirían a la reflexión de la relación de proporcionalidad entre castigo y conducta delictual. También se abordaría la dignidad humana, junto con los derechos y deberes que emanan de ella. El objetivo focal es analizar la noción misma de castigo, ponerla en crisis, para llevar a los gendarmes a racionalizar su sentido y así lograr una reflexión sobre la importancia de que la fuerza aplicada en el castigo tenga una relación de proporción con el bien contra el que ha atentado la conducta castigada.

Otra arista del proyecto pretende abrir estos talleres para los educadores de los colegios que funcionan dentro de los Centros de internación. El Ministerio de Educación de Chile ha trabajado durante los últimos años en una propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro. Ésta

recibe el nombre de *Educación para la libertad*. Ahora bien, en el proyecto planteado por el Ministerio de Educación el pensamiento crítico no es uno de los ejes a desarrollar. Esta falencia de la propuesta del Ministerio se podría subsanar ofreciendo talleres de reflexión filosófica a los profesores de los colegios. El objetivo no sería que el curriculum escolar añadiera clases de filosofía, sino capacitarlos en el método de *Filosofía para niños*, pues las actitudes y habilidades del pensamiento crítico se pueden desarrollar de manera transversal en las diferentes asignaturas que se dan en los colegios.

Bibliografía

BOSCH, Eulalia: “Entrevista con Matthew Lipman” en Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 205, 1992.

ESCRIBANO, Xavier: “Gesto y palabra: la esencia emocional del lenguaje según Merleau- Ponty” en *Emociones: Thémata*, n 25, 2000, págs. 175-185

GAZMURI, Rosario: “Reflexiones sobre la libertad: aportes de la filosofía de Merleau Ponty”, en QUIÉN, n° 11, 2020, págs. 103-123

LIPMAN, Mathew: *Thinking in Education*, Temple University Press Philadelphia, 1990

LIPMAN, Mathew, SHARP Ann, y OSCANYAN, Frederick: *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press Philadelphia, 1980

MERLEAU-PONTY, Maurice: *La prosa del mundo*, Editorial Taurus, Madrid, 1971

MERLEAU-PONTY, Maurice: *Fenomenología de la percepción*. Planeta, Barcelona, 1994

MOYA CAÑAS, Patricia: “La función del hábito en el comportamiento humano según M. Merleau-Ponty”. En *Unisinos* 13(3), sep/dec 2012, págs. 367-380

NUSSBAUM, Martha Craven: Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades, Katz editores, Madrid, 2010

TAPIA, Nieves: Actas del 3er. y 4to. Seminario Internacional “Escuela y comunidad”, Buenos Aires, Argentina, 2001

VERANO GAMBOA, Leonardo: “Sentido encarnado y expresión en Merleau-Ponty” en Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III, 2009

VICUÑA NAVARRO, Ana María: “*Filosofía para niños*: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento” en Pensamiento educativo, vol 15, 1994, págs. 177-195

VIGO, Alejandro: “El cuerpo vivido. La filosofía más allá de las fronteras de la objetivación” en ANRUBIA, Enrique – MARUGÁN, Isidro (eds): Historias y filosofías del cuerpo. Editorial Comares, Granada, 2012.

