

HASER

**REVISTA INTERNACIONAL
DE FILOSOFÍA APLICADA**

HASER

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA

Número 15, 2024

“Haser” combina los verbos “hacer” y “ser”. Su acentuación es aguda. El término apunta a la siguiente prescripción: “haz lo que eres y sé lo que haces”, es decir, una suerte de imperativo existencial: “haz de ser eso que haces” o, como sentenciaba Píndaro, “¡Hazte el que eres!”. Se funda en la evidencia de que toda acción se encuentra impregnada por el modo de ser de aquel que la realiza.

SEVILLA 2024

Redacción, edición, administración, secretaría e intercambio:
Grupo de Investigación “Experiencialidad”
(Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 968)

Grupo de Investigación “Filosofía Aplicada: Sujeto, Sufrimiento, Sociedad” (Grupo PAIDI de la Universidad de Sevilla. Referencia HUM 018)

Despacho P-213 - C/Camilo José Cela, s/n 41018 Sevilla (España)
Tlfno. 633031026 - Email: haser@us.es

Web: <https://editorial.us.es/es/revistas/haser>

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada Haser* en las redes sociales:
www.facebook.com/revista.haser

Diseño de Cubierta:

Juan Antonio Rodríguez Vázquez

© Universidad de Sevilla, 2024

HASER es una revista académica internacional de periodicidad anual que se encuentra indexada en ISI THOMPSON-Clarivate (Emerging Citation Index), SCOPUS, Elsevier, ERIH PLUS (European Research Index for Humanities), Latindex (cumple todos los criterios de calidad académica 33 de 33), CONACYT (nivel 1), Norwegian System for Scientific Journals (nivel 1), REDIB, The Philosopher’s Index, ISOC-CSIC, EBSCO, Philosophy Documentation Center (International Directory of Philosophy), MIAR, Infobase Index (IBI Factor: 3.0), CIRC, DIALNET (Universidad de La Rioja) y REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) y está catalogada en COPAC (Reino Unido), SUDOC (Francia), Sherpa (University of Nottingham), ZDB (Alemania), OCLC WorldCat.
HASER es Q2 en Dialnet (2022) y Q3 en SJR y JCR (2022).



*Primer Premio Nazionale di
Filosofia “Le figure del
pensiero” 2013*

Los editores y miembros de los comités de la presente publicación no se hacen responsables de las opiniones vertidas por los autores de los artículos en este número.

ISSN: 2172-055X

Depósito Legal: M-31429-2010

Director/Editor:

Prof. Dr. José Barrientos Rastrojo (Universidad de Sevilla)

Secretario/Secretary:

Prof. Dr. José Ordóñez García (Universidad de Sevilla)

Consejo de redacción/Editorial staff:

Prof. Dr. Ramón Queraltó Moreno († 2013, Universidad de Sevilla);

D. Francisco Macera Garfia, *secretario adjunto* (Asociación de Estudios Humanísticos y Filosofía Práctica X-XI);

Prof. Dr. José Ángel Rodríguez Ribas (Universidad Gales-EADE, Málaga);

D. Gloria Aspas Paredes (Universidad de Sevilla)

Comité científico-asesor/Scientific committee:

Prof. Dra. Rosanna Barros (Universidade do Algarve, Portugal);

Prof. Ida Jogmann (Universidad de Amsterdam, Holanda);

Dra. Vaughana Feary (Fairleigh Dickinson University, Estados Unidos);

Ellen Duthie (Wonder Ponder, Inglaterra-España);

Dra. Angélica Sátiro (Universidad de Girona, España);

Prof. Dra. Concha Roldán (Directora Instituto de Filosofía, CSIC);

Prof. Dr. Jorge Humberto Dias (Atlântica - Instituto Universitário, Portugal);

Prof. Humberto González (Univ. Autónoma Baja California, Sur, México);

Prof. Dr. Mendo de Castro Henriques (Universidade Católica Portuguesa);

Prof. Dr. José Antonio Marín Casanova (Universidad de Sevilla);

Prof. Dra. Silvia Medina Anzano (Universidad de Sevilla);

Presidente Eugenio Oliveira (Universidade Católica de Braga – APEFP);

Prof. Dr. Young E. Rhee (Kangwon National University, Corea del Sur);

Prof. Dra. Conceição Soares (Universidade Católica do Porto);

Prof. Dr. Raúl Trejo Villalobos (Universidad Autónoma de Chiapas)

Listado de revisores de este número / Reviewers of this issue

Angel Alonso Salas (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Saúl Arellano Almanza (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

María Teresa de la Garza (Universidad Iberoamericana, México)

Shanty Jones (American Philosophical Practice Association, Estados Unidos)

Alexandra Konoplyanik (The London School of Economics and Political Science, Inglaterra)

Edson Renato Nardi (Centro Universitario Claretiano, Brasil)

Jorgelina Russo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Patrizia Salvaterra (Universidad de Milán, Italia)

Antonio Sánchez Millán (Universidad de Málaga, España)

Soraya Tonsich (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

SUMARIO / CONTENTS

ESTUDIOS / ARTICLES

María Miguélez Vila, Manuela Raposo-Rivas & José Antonio Sarmiento Campos, Validación de un cuestionario sobre actitudes del profesorado ante la filosofía con o para niños/as / Validation of a questionnaire on teachers attitudes towards philosophy with or for children 13

Adriana María Ruiz Gutiérrez, El poder de los comienzos: fundamentación filosófica de un laboratorio biográfico en la prisión (Hannah Arendt) / The power of beginnings: philosophical foundation of a biographical laboratory in prison (Hannah Arendt) 55

Joan Cordero Redondo, Desarrollo de habilidades de pensamiento con niños de 9 años mediante la novela filosófica *Kio y Gus: asombrándose ante el mundo* del programa de Filosofía para Niños/ Thinking skills development on 9-year-old children through the philosophical novel *Kio and Gus* of the Philosophy for Children program 87

Vladimir Gladyshev - Ekaterina Milyaeva - Sofya Rezvushkina, Critical thinking as a requirement for digital literacy in the current socio-cultural context / El pensamiento crítico como requisito para la alfabetización digital en el contexto socio-cultural actual 121

**Víctor Andrés Rojas - Eugenio Echeverría - Leslie Cázares -
Iñaki Andrés Garralaga**, Filosofía para Niños. Un proyecto para
aprender a filosofar / Philosophy for Children. A project to learn to
philosophize 153

**Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la
Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER y normas de
publicación** 191

ESTUDIOS
ARTICLES

VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE LA FILOSOFÍA CON O PARA NIÑOS/AS

VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ON TEACHERS
ATTITUDES TOWARDS PHILOSOPHY WITH OR FOR CHILDREN

MARÍA MIGUÉLEZ VILA

Universidade de Vigo

mamiguelez@uvigo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2004-6543>

MANUELA RAPOSO-RIVAS

Universidade de Vigo

mraposo@uvigo.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7781-7818>

JOSÉ ANTONIO SARMIENTO CAMPOS

Universidade de Vigo

sarmiento@uvigo.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3537-1197>

RECIBIDO: 8 DE OCTUBRE DE 2022

ACEPTADO: 3 DE FEBRERO DE 2023

Resumen: El desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo, ético y solidario es una finalidad educativa vinculada a la sociedad actual, pero ¿está el profesorado preparado para ello? El propósito de esta investigación es diseñar y validar un instrumento que permite analizar las actitudes del profesorado ante la realización de prácticas de filosofía con y para niños en las aulas, con el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y los valores. La muestra invitada estuvo compuesta por 1.312 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia de los que se obtuvieron 168 respuestas, lo que implica un 6,95 de margen de error y un 95% de nivel de confianza. Los datos obtenidos se analizaron a través del software IBM

SPSS Statistic versión 22, primero por medio del Análisis Factorial Exploratorio y rotación Varimax para minimizar el número de variables con altas saturaciones en los factores encontrados y en segundo lugar se calculó la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach. Se concluye que la versión del instrumento compuesto por 31 ítems y cuatro dimensiones presenta una buena validez y fiabilidad que demuestran que el modelo es consistente y coherente con los supuestos teóricos de partida.

Palabras clave: validación, cuestionario, filosofía, filosofía para niños, P4C; Análisis factorial exploratorio.

Abstract: The development of critical, reflective, ethical and supportive thinking is an educational purpose linked to today's society, but are teachers prepared for it? The purpose of this research is to design and validate an instrument that allows analyzing the attitudes of teachers when carrying out philosophy practices with and for children in the classroom, with the aim of developing critical thinking and values. The invited sample was made up of 1,312 educational centers in the Autonomous Community of Galicia, from which 168 responses were obtained, which implies a 6.95 margin of error and a 95% confidence level. The data obtained has been analyzed using the IBM SPSS Statistic version 22 software, first by means of Exploratory Factor Analysis and Varimax rotation to minimize the number of variables with high saturations in the factors found, and secondly, the internal consistency of the instrument was calculated through the analysis of the Cronbach's Alpha reliability coefficient. It is concluded that the version of the instrument made up of 31 Items and four dimensions presents good validity and reliability that demonstrate that the model is consistent and coherent with the starting theoretical assumptions.

Keywords: validation, questionnaire, philosophy, philosophy for children, P4C; exploratory factor analysis.

Introducción

La Escuela Inclusiva puede ayudar a eliminar la injusticia ya que “construir modelos educativos equitativos que afronten con justicia

los desequilibrios existentes”¹ es imprescindible para construir una sociedad justa. Creemos que una escuela mejor, basada en el principio de la igualdad, de la justicia y de la inclusión como principio regulador y positivizador de la diferencia es el objetivo y para ello el trabajo previo de conceptualización y de desvelamiento que han realizado las diversas corrientes filosóficas es fundamental. La diferencia entendida como un valor educativo y social, frente a la concepción de la diferencia como la legitimación de un sistema injusto y de una escuela excluyente, surge de teorías críticas y reflexivas sobre la diferencia, la discapacidad y la escuela que merece la pena que tratemos en este punto.

Los filósofos y filósofas no son eruditos que realizan sus teorías al margen de la sociedad y las personas. Al contrario, las teorías de la filosofía fundamentan las ideas que hoy nos permiten mirar a la escuela con otros ojos. Haciendo desde la filosofía una reflexión sobre la escuela nos reconocemos influenciados por Foucault y su reflexión crítica sobre el proceso de normalización por medio del lenguaje y el poder, que es “astuto” e intenta borrar esas operaciones para instalar una naturalización de esos saberes y evitar su cuestionamiento. Lo que entendemos por normal no es “natural” las diferencias se establecen a partir de un canon construido, como dice el propio Foucault² son parte de la “Episteme” de cada época, lo que manda en ese momento de la historia. Walter Benjamin explicaba esto mismo cuando decía “no hay documento de civilización (cultura) que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como este no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros”³ .

¹ López Melero, Miguel: “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, pág. 131.

² Foucault, Michael: *Las palabras y las cosas*, Editorial Siglo XXI, México, 1966.

³ Benjamin, Walter: *Tesis de filosofía de la historia, Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Madrid, 1989, pág. 180.

Todos los discursos, las interpretaciones, las denominaciones que aplicamos en cada época a otras personas no sólo son construcciones, sino que además imprimen un estigma, una marca, en el otro que es denominado en dicho discurso.

Hay que asumir, como nos dice Melero⁴, que la igualdad no es un fenómeno biológico, sino un precepto ético. Las diferencias entre las personas existen, son consustanciales al ser humano, pero es injusto establecer desigualdades entre la ciudadanía en función de aquellas diferencias. La diversidad humana es la normalidad, lo natural; lo antinatural es la homogeneización. Por esto Martha Nussbaum⁵ nos propone el paradigma del desarrollo humano que supone un compromiso con la democracia y reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y las instituciones.

Los filósofos y filósofas que han reflexionado sobre la normalidad y los discursos violentos que se derivan de su imposición cultural nos han ayudado a ser más críticos a la hora de observar la diversidad de las aulas y la filosofía para niños nos ha ofrecido una práctica en la que todos y todas pueden mejorar su pensamiento, escuchar y ser escuchados participando plenamente de la actividad del aula. Reflexionar y leer a todos estos autores (Foucault, Benjamin, Nussbaum, Rawls⁶, Young⁷) nos ha puesto en guardia ante las prácticas presuntamente inclusivas que al final, y de nuevo en palabras de Melero, no son más que “despotismo ilustrado”⁸ todo

4 Cfr. López Melero, Miguel: “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 2012.

5 Nussbaum, Martha: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Buenos Aires, 2010.

6 Rawls, John: *Teoría de la justicia*, FCE, México, 1997.

7 Young, Marion: *Inclusion and Democracy*, Oxford University Press, Oxford, 2000.

8 López Melero, Miguel: “Diversas miradas: democracia del amor”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, pág. 47.

por el otro, pero sin el otro. Se sigue entendiendo al alumnado como aquel ser necesitado de que otro que le enseñe lo que no sabe, objetivo de un monólogo unidireccional que transmite los discursos formativos escolares. “Las experiencias filosóficas en el aula permiten el giro dialógico, la ruptura jerárquica y la democratización del conocimiento mediante la búsqueda compartida de las respuestas, y, lo que para nosotros siempre fue más importante, la emisión consciente, creativa y razonada de la pregunta”⁹.

Actualmente, asistimos, en distintos contextos y niveles educativos, a la proliferación de iniciativas de Filosofía para niños/as (FPN) que ponen en valor sus beneficios en diversas áreas y etapas educativas: para jóvenes en privación de libertad (Gazmuri y Pizarro)¹⁰, en contextos de discapacidad intelectual (Álvarez et al.)¹¹, Chema Sánchez Alcón, para educación infantil y primaria Angélica Sátiro, en bachillerato y educación secundaria obligatoria, Lourdes Cardenal Mogollón, Oscar Brenifer... Sus resultados respaldan su eficacia y nos permiten afirmar que la filosofía para niños/as es efectiva, posible y necesaria porque el ser humano se interroga a cualquier edad, lo que difiere es la forma de expresión, el lenguaje filosófico, la actitud hacia la vida y el mundo, hacia el propio ser de

9 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs.127-146.

10 Gazmuri, Rosario - Pizarro, José: "Fundamentos teóricos del proyecto “Filosofía para jóvenes privados de libertad”, en *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER 13*, 2022, págs. 13-45.

11 Álvarez, Fátima - Baño, Lorenzo - Campagne, Juan - Cortés, Vega - Huertas, Montse - Merino, Jesús - Prieto, Luis Alberto: “Enfoque pensamiento libre: empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual”, en *Revista internacional de filosofía aplicada HASER*, número 13, Sevilla, 2022, págs. 105-149.

uno¹². Tanto es así, que la filosofía para niños/as es una práctica o un método consolidado y con identidad propia, más que una tendencia a la innovación educativa.

Desde esta perspectiva, el cambio en las escuelas y en las universidades es impostergable y, desde nuestro punto de vista, ha de ir acompañado de una revisión del rol del docente como profesional así como del papel de enseñar y el objeto a enseñar. Confiamos en una pedagogía de la pregunta que abra un razonamiento respetuoso e integrador, que fundamente desde la escuela un nuevo modo social de relación, propicie la creación de aulas de razonamiento crítico, de investigación ética, de pensamiento reflexivo, solidario, comunitario, lugares en los que se pueda pensar contra corriente, donde se enseñe la sospecha y el cuestionamiento¹³. Como apuntan Romero y Caballero¹⁴, el auténtico diálogo que motiva esta práctica consiste en escuchar, en ponerse en el lugar de otro, desarrollar sensibilidad ante la diferencia, valorar y construir a partir de ideas ajenas. Según Miguélez y Raposo-Rivas¹⁵, se trata de atender a docentes interesados, que quieran disfrutar de la enseñanza, practicar la docencia como un arte y disfrutar del momento, desear que se detenga el instante y participar de esa “aventura imprevisible en la que se construye una persona, una

12 Cfr. Pohoata, Gabriela - Petrescu, Conona: “Is there a philosophy for children?”, en *Euromentor Journal*, 4(3) 2013, págs. 7-12.

13 Cfr. Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs.127-146.

14 Cfr. Romero, Gonzalo - Caballero, Amparo: “Convivencia, clima de aula y filosofía para niños”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 2008, págs. 23-31.

15 Cfr. Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs. 127-146.

aventura que nadie puede programar”¹⁶. Utilizando la frase “otra educación es posible”¹⁷, la educación entendida como pensamiento crítico, que fomente la comunicación y el reconocimiento del otro y de uno mismo, la educación que cuestiona y que forma para la vida, empeñándose en la creación de espacios de convivencia y respeto donde vivir juntos y vivir mejor.

La investigación desarrollada se asienta en un eje que procura investigar e innovar sobre los programas, acciones, recursos y políticas socio-educativas necesarias para conseguir la equidad en educación, ya que la Filosofía para niños/as proporciona a cada docente materiales, recursos y perspectivas para que diseñe y desarrolle un proyecto educativo propio, guiado por los valores de la inclusión, la igualdad, la colaboración y la calidad. Tal y como leemos en la Orden de 8 de septiembre de 2021, por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, “es necesario un profesorado que piense y viva la escuela desde la mente de cada alumna y de cada alumno”. Para que el profesorado adquiera esta capacidad, creemos que la filosofía y los programas que aplican para escuchar y trabajar el pensamiento libre en las aulas, es indispensable un recurso importantísimo con el que “se facilitará el desarrollo personal y social del alumnado y se promoverá su acceso al currículo en condiciones de igualdad, en una escuela inclusiva, en la que conviven, se desarrollan y enriquecen alumnas y alumnos diferentes, contando con un currículo flexible, sobre todo en el ámbito de la metodología, que proporciona a todas y a todos espacios de participación, espacios de colaboración”¹⁸.

16 Meirieu, Philippe: *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998, pág. 64.

17 Rezola, Rodolfo: *Otra educación es posible*. Laertes, Barcelona, 2013, págs. 20-21.

18 Galicia, Xunta de: “Orden 8 DOG Martes, 26 de octubre por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia” en *DOGA*, 2021, pág. 52273.

Por lo tanto y siguiendo las recomendaciones legislativas deberíamos preguntarnos: ¿cómo piensan los niños y las niñas del aula? y ¿cómo hacemos para que piensen mejor? Nuestra propuesta desde la filosofía para niños para apoyar el tratamiento en el aula de todas las necesidades que se presenten en el alumnado con el objetivo de mejorar su pensamiento y su sentimiento ya que es una práctica que ayuda a reflexionar sobre TODAS las capacidades del pensamiento humano. Ser conscientes de las mejoras en su propio razonamiento y el incremento de sus capacidades para diseñar y realizar prácticas de filosofía para niños/as en las aulas serán un impulso muy importante para animarlos a la utilización de estas actividades con sus estudiantes¹⁹. En palabras de Calderón et al.²⁰, se trataría de rescatar la acción educativa que el positivismo ha cosificado en aras de la eficacia para resituarnos en las arenas de la ética y la justicia.

Por todo ello, nos centramos en las personas que llevan a cabo las prácticas que pretendemos investigar: el profesorado como mediador principal entre la teoría y la práctica. Analizamos a través de sus actitudes las resistencias, obstáculos, oportunidades y necesidades que le genera la práctica filosófica en su aula. Creemos importante conocer la percepción que los docentes tienen sobre el desarrollo del razonamiento crítico y creativo, así como los valores que fundamentan la convivencia democrática. En este trabajo, se aborda el proceso de diseño, validación, aplicación, estructura factorial y confiabilidad de un instrumento para medir las

19 Cfr. Hierrezuelo, José Manuel - Franco-Mariscal, Antonio - Blanco, Ángel: “Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en formación inicial. Percepciones del profesorado”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 97 (36.1), Murcia, 2022, págs. 99-122.

20 Cfr. Calderón Almendros, Ignacio - Calderón Almendros, Juan Miguel - Rascón Gómez, María Teresa: “De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia”, en *Teoría de la educación*, 28(1), Salamanca, 2016, págs. 45-60.

actitudes del profesorado ante la introducción de prácticas filosóficas en el aula.

Metodología

En el marco de una investigación-acción colaborativa, participativa e inclusiva sobre “las prácticas académicas externas como contexto para el desarrollo del razonamiento crítico y los valores a través de la práctica filosófica”²¹, se diseñó un cuestionario con el objetivo de visibilizar las actitudes del profesorado como punto de partida tanto para la implementación de programas de filosofía práctica en las escuelas, como para conocer el contexto en el que vamos a intervenir, sus necesidades, expectativas y realidad. Con ello se posibilita:

- La aplicación del instrumento a una muestra lo suficientemente significativa como para extraer los datos estadísticos que nos permitan aplicarlo al contexto de nuestra Comunidad Autónoma, valorar la dificultad de su administración, corrección, la claridad de los resultados, su utilidad, fiabilidad y validez.
- La identificación de casos paradigmáticos para el estudio, donde se pueden analizar las buenas prácticas y políticas internas que permitan la implementación de la filosofía para niños/as.
- La orientación en la creación de materiales para la práctica educativa teniendo en cuenta las necesidades y propuestas del profesorado.

21 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs. 127-146.

Tal y como podemos ver en la siguiente ilustración (Fig.1) y siguiendo las etapas de Blasco y López (2010)²² superamos tres fases en la elaboración del instrumento. En la primera, a partir de una investigación previa del tema redactamos un primer cuestionario preliminar que fue enviado a expertos para que, en una segunda fase exploratoria, realizar una adaptación del mismo y envío a los centros educativos para su cumplimentación por el profesorado. La fase final, que se explica pormenorizadamente en este artículo, consistió en el análisis de los resultados obtenidos, la consistencia interna del instrumento y la producción del cuestionario definitivo.



Figura 1. Etapas en el diseño del instrumento. Fuente: Blasco y López (2010)²³

22 Cfr. Blasco, Josefa Eugenia - López, Alexandre: “Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf”, en *Ágora para la educación física y el deporte*, volumen 12, número 1, Valladolid, 2010, págs. 75-94

23 Cfr. Blasco, Josefa Eugenia - López, Alexandre: “Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf”, en *Ágora para la educación física y el deporte*, volumen 12, número 1, Valladolid, 2010, págs. 75-94

Participantes

Las prácticas basadas en la filosofía que buscan potenciar la reflexión, el pensamiento crítico y los valores, son aplicables a todos los niveles del sistema educativo. Para detectar la predisposición y los conocimientos previos del profesorado decidimos enviarlo a todos los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia (figura 2).

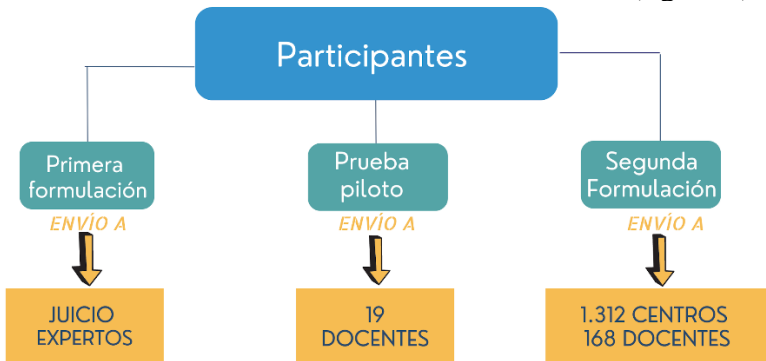


Figura 2. Participantes

La primera formulación del instrumento se sometió a la consideración de dos expertos, tanto en el ámbito del contenido (filosofía) como de la técnica empleada (cuestionario). Una vez que consideraron su adecuación, idoneidad y coherencia, tanto sintáctica como semánticamente, se realizó una aplicación piloto a una muestra de 19 docentes pertenecientes al sistema educativo gallego. Las características que presenta esta muestra participante son las siguientes:

- En cuanto a los datos contextuales, centrándose en el sexo, la mayoría de las respuestas son de mujeres (72,2%), dato coherente con la realidad feminizada de nuestro sistema educativo en niveles no universitarios. El 27,8% son hombres. La mayoría se encuentra en el intervalo de edad comprendido entre 41 y 60 años (66,7%). Son menores de 30

años el 11,1% y casi la cuarta parte se ubica entre los 31 y 40 años (22,2%). Estos datos permiten afirmar que a una parte importante de la muestra puede suponerse una experiencia profesional contrastada. La experiencia profesional queda corroborada en tanto que más del 70% es titular de su plaza (72,2%) y que más del 65% tiene una experiencia docente superior a 8 años (66,7%). Tuvimos respuestas de todos los niveles educativos, aunque la mayoría fueron de Educación Secundaria (58%). También hubo respuestas de todas las provincias gallegas, aunque la mayoría son de centros urbanos (55,6%).

- En cuanto a la formación previa, hay una alta coincidencia en las respuestas sobre su formación filosófica, en concreto formación para la filosofía práctica. Solo un 27% recibió alguna formación en sus estudios de licenciatura o grado, la mayoría de los que contestaron afirmativamente eran profesores/as de filosofía. Del total de encuestados, un 11% ha participado en algún proyecto de filosofía en el aula, particularmente el Proyecto Noria²⁴ y Filosofía en el aula de Educación infantil²⁵. Por último, un 83% manifiestan no haber recibido nunca formación para la práctica de filosofía en el aula.

Estos participantes presentaron observaciones muy pertinentes, que nos ayudaron a reformular el cuestionario a una versión final que fue enviada a un total de 1.312 centros educativos (594 CEIP, 29 CRA,

24 Noria es un proyecto educativo y editorial que materializa la propuesta del movimiento filosofía lúdica. Dicho movimiento forma parte del programa internacional de Filosofía para Niños creado por Matthew Lipman y su colaboradora Ann Margaret Sharp. <https://octaedro.com/noria/>

25 Filosofía en el aula de Educación Infantil, parte del proyecto educativo FILOSOFIA 3/18 del GrupIREF, <https://www.grupiref.org/#home>, asociación sin ánimo de lucro para la formación del profesorado y la difusión, formación y creación de materiales de FPN.

70 CPI, 89 EEI, 264 CPR y 266 IES). De este envío se recogieron 168 respuestas lo que implica un 6.95 de margen de error y un 95% de nivel de confianza. En cuanto a los datos contextuales, la mayoría de las respuestas son de mujeres (75,4%), dato coherente con la realidad de nuestro sistema educativo. Para conocer la distribución de los participantes en relación con la edad establecimos cinco intervalos de 10 años utilizando cómo límite inferior “menor de 30 años” y superior “más de 61 años”. Los datos obtenidos muestran que la totalidad de los docentes están entre 31 y 60 años y la mayoría (73%) entre 41 y 50 años. Estos datos permiten afirmar que a la mayoría de la muestra puede suponerse una experiencia profesional contrastada. Dato que es corroborado por un 73,1% de los participantes que declaran una antigüedad de más de 8 cursos. Un 70,1% señalan no haber recibido formación filosófica en su diplomatura o grado, del 30% restante destacan los que recuerdan haber recibido formación filosófica durante su carrera, filosofía para niños o filosofía práctica, uno de ellos recuerda una materia “Filosofía en el aula” en 2º de carrera que fue “retirada posteriormente”. Cinco personas señalan que recibieron formación filosófica en el Máster o CAP aunque acompañado de aclaraciones como “La paupérrima formación ofrecida por el mestrado para filosofía”. Dos personas relacionan su formación filosófica con el tema de su TFG y solo una dice haber sido formada en filosofía para niños en su Practicum.

Como fuente principal de sus conocimientos sobre filosofía práctica en el aula, destaca la autoformación, la mayoría explican distintas formas (on line, presencial). Entre los cursos o fuentes citadas está el Grupo Enxergo, Angélica Sátiro y Noria. También son nombrados como fuente de formación para la práctica de la filosofía los cursos organizados por los CEFORE o Fprofe, el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) o el Trabajo Fin de Grado (TFG). Finalmente, cinco personas resaltan “ciudadanía creativa en tiempos de pandemia”, un proyecto de Angélica Sátiro directora de la asociación

Crearmundos. Este material recoge las aportaciones de varias personas y colectivos del territorio español, que del 16-3-2020 al 31-3-2020 generaron diferentes propuestas destinadas a la infancia confinada y a sus familias, compartidas diariamente a través de las redes sociales. Desde los campos de la educación, del arte y de la cultura, han propuesto formas de *Jugar a Pensar* con las criaturas confinadas. Otras cuatro personas citan el proyecto Noria dentro del que encontramos la mariquita Juanita de Angélica Sátiro. Destacan también los que hablan de proyectos interdisciplinares, transversales y propios del centro junto con proyectos de participación ciudadana. Se mencionan asimismo las Olimpiadas filosóficas de Secundaria como fuente de nuevas prácticas filosóficas en las que han participado.

Proceso de elaboración del instrumento

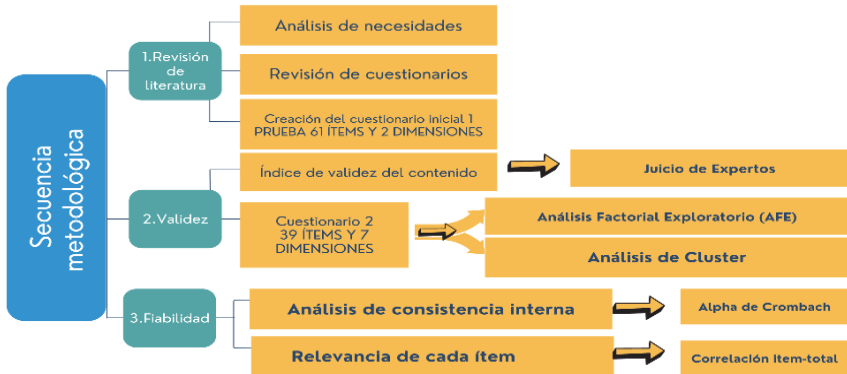


Figura 3. Secuencia Metodológica

La figura 3 amplía y explica la figura 1 con una perspectiva metodológica, especificando las acciones concretas que se realizaron en cada etapa sobre cada una de las versiones del instrumento hasta llegar a la construcción definitiva que se presenta en este artículo.

Un primer cuestionario, tipo Likert de 61 ítems, fue construido en torno a dos grandes dimensiones coherentes con los objetivos de la investigación: disposición ante la introducción de las prácticas de filosofía para niños en los distintos niveles del sistema educativo y detección de intereses y necesidades sobre la forma de organizar, impartir y evaluar estas prácticas. Se utilizó una escala de cinco valores en torno al nivel de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones.

Tras la consideración de los expertos se realizó una aplicación piloto a la muestra de 19 docentes que indicaron la necesidad de reducir el número de preguntas, marcaron reiteraciones y apuntaron la necesidad de introducir un apartado acerca de la evaluación de este tipo de prácticas. Las observaciones recogidas provocaron que cada uno de los enunciados del cuestionario piloto fuese sometido a una cuidadosa revisión para eliminar las reiteraciones o los ítems que podían llevar a confusión, para dejar sólo aquellas vinculadas con las variables en estudio y pertinentes con las percepciones ante las prácticas filosóficas. Así, los 61 ítems iniciales se reformulan y simplifican hasta reducirlos a 39 y se determinaron siete dimensiones: aprendizaje, creencias, disfrute, dificultades, recursos, práctica pedagógica y evaluación.

Esta segunda versión del cuestionario se convierte en online para facilitar la cumplimentación por parte de los docentes y el tratamiento de los datos. Se añadió un apartado con datos personales y referentes al contexto, que permitirá ampliar la información suministrada, e incluimos un apartado para “Observaciones y Sugerencias”. Del mismo modo, se crearon dos versiones según el idioma de referencia: gallego y castellano.

El procedimiento para la aplicación del instrumento fue el envío a la dirección de 1.312 centros educativos, entre abril y junio de 2020, para que desde ahí se distribuya al personal docente. Fue acompañado de una carta de presentación, donde se explicaba el objetivo de la investigación, y un enlace al cuestionario on line en

gallego y otro en castellano. También se facilitó el acceso a un código QR que posibilita el ser cubierto a través de dispositivos móviles. Se obtuvieron 168 respuestas.

Con esta versión se realizaron los análisis pertinentes para obtener su confiabilidad, validez y consistencia interna. Son descartados 8 ítems, pues afectan negativamente a la fiabilidad de la prueba, quedando la versión definitiva reducida a 31 ítems.

Análisis de validez y fiabilidad

Para obtener la confiabilidad y validez del instrumento, los datos obtenidos de la muestra de 168 sujetos fueron ingresados, tratados y analizados a través del software IBM SPSS Statistic versión 22. El análisis psicométrico del instrumento implicó tres etapas:

- 1) Evaluación de la consistencia interna del instrumento, se calculó mediante el análisis del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach.
- 2) Estructura factorial del instrumento por medio del Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con método de extracción de máxima probabilidad, debido a que la muestra presentaba características de distribución normal. Por último, se utilizó una rotación Varimax, método sugerido para minimizar el número de variables con altas saturaciones en los factores encontrados.
- 3) Análisis de Cluster para confirmar que las distintas categorías forman grupos con los ítems que resultan homogéneos.

Análisis de fiabilidad. Cálculo del Alpha de Cronbach

El cuestionario definitivo consta de 31 ítems agrupados en cuatro dimensiones: creencias, temas, práctica pedagógica y materiales. En

la figura 4 se puede observar la organización final de las variables, su origen y su clasificación en el cuestionario definitivo.



Figura 4. Nueva formulación de las variables. Especificación de los cambios.

En la siguiente tabla se muestran las estadísticas de fiabilidad de la escala general y de cada uno de las dimensiones establecidas. Siguiendo las recomendaciones de George y Mallery²⁶ la fiabilidad es excelente (Coeficiente alfa $>.9$) en la escala general ($=.949$) y la dimensión Creencias ($=.96$); es buena (Coeficiente alfa $>.8$) en las dimensiones Materiales ($=.884$) y Práctica pedagógica ($=.818$). Sin

²⁶ Cfr. George, Darren - Mallery, Paul: *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon, Boston, 2003.

embargo, es cuestionable (Coeficiente alfa $>.6$) en la dimensión Dificultades ($=.624$).

Correlación ítem-total

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Total	,949	31
Creencias	,96	11
Práctica pedagógica	,818	5
Dificultades	,624	6
Materiales	,884	9

Recordamos que los cálculos son realizados en base a la respuesta de 167 sujetos. Hemos utilizado el Coeficiente de Correlación de Pearson para conocer la relación existente entre los ítems del cuestionario y poder así organizarlos en las nuevas variables y reducir su número eliminando los menos significativos. Para interpretar los valores del coeficiente de correlación de Pearson utilizamos los siguientes criterios:

- Entre 0 y 0,10: correlación inexistente
- Entre 0,10 y 0,29: correlación débil
- Entre 0,30 y 0,50: correlación moderada
- Entre 0,50 y 1,00: correlación fuerte

Tabla 2. Correlación Ítem-total Dimensión Creencias

DIMENSIÓN CREENCIAS	Ítem 11	Correlación de Pearson	,900**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 16	Correlación de Pearson	,889**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 3	Correlación de Pearson	,886**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 5	Correlación de Pearson	,899**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 23	Correlación de Pearson	,891**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 1	Correlación de Pearson	,882**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 27	Correlación de Pearson	,858**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 26	Correlación de Pearson	,858**
		Sig. (bilateral)	,000
Ítem 24	Correlación de Pearson	,848**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 7	Correlación de Pearson	,769**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 9	Correlación de Pearson	,707**	
	Sig. (bilateral)	,000	

Todos los ítems de la escala Creencias tienen una correlación entre 0,769 y 0,900 por lo que podemos decir que es una correlación fuerte. El ítem con la correlación más alta sería el 11 (número 13 en el cuestionario inicial): “Las actividades relacionadas con la práctica

filosófica ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado potenciando el orden y el rigor en sus manifestaciones”.

El ítem con correlación más baja es el 9 (11 en el cuestionario inicial): “Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades matemáticas del alumnado”.

Tabla 3. Correlación Ítem-total Dimensión Práctica Pedagógica

DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Ítem 4	Correlación de Pearson	,788**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 2	Correlación de Pearson	,847**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 8	Correlación de Pearson	,801**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 29	Correlación de Pearson	,758**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 22	Correlación de Pearson	,650**
		Sig. (bilateral)	,000

Todos los ítems de la escala Práctica Pedagógica tienen una correlación entre 0,847 y 0,650 por lo que podemos decir que es fuerte. El ítem con la correlación más alta es el 2 (número 2 en el cuestionario inicial): “Disfruto planificando y realizando actividades en clase relacionadas con filosofía, razonamiento correcto, formación en valores...”. El ítem con correlación más baja es el 22 (27 en el cuestionario inicial): “No me asusta proponer procesos en los que los estudiantes se puedan expresar con absoluta libertad”.

Tabla 4. Correlación Ítem-total. Dimensión Dificultades

DIMENSIÓN DIFICULTADES	Ítem 19	Correlación de Pearson	,725**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 17	Correlación de Pearson	,619**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 12	Correlación de Pearson	,591**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 18	Correlación de Pearson	,518**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 13	Correlación de Pearson	,599**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 10	Correlación de Pearson	,468**
		Sig. (bilateral)	,000

Los ítems de la escala Dificultades tienen una correlación entre 0,725 y 0,468 por lo que podemos decir que es una correlación fuerte/moderada. La correlación moderada viene dada por el ítem 10 (12 en el cuestionario inicial): “No es apropiado introducir la práctica filosófica a una edad temprana son actividades demasiado difíciles para el alumnado de algunos niveles educativos”. El ítem con correlación más alta es el 9 (23 en el cuestionario inicial): “No tengo suficientes materiales para realizar actividades de práctica filosófica”.

Tabla 5. Correlación Ítem-total Dimensión Materiales

DIMENSIÓN MATERIALES	Ítem 6	Correlación de Pearson	,805**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 21	Correlación de Pearson	,826**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 31	Correlación de Pearson	,768**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 30	Correlación de Pearson	,786**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 15	Correlación de Pearson	,789**
		Sig. (bilateral)	,000
	Ítem 20	Correlación de Pearson	,582**
		Sig. (bilateral)	,000
Ítem 14	Correlación de Pearson	,650**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 25	Correlación de Pearson	,675**	
	Sig. (bilateral)	,000	
Ítem 28.	Correlación de Pearson	,569**	
	Sig. (bilateral)	,000	

Los ítems de la escala Materiales tienen una correlación entre 0,826 y 0,569 por lo que podemos decir que es una correlación fuerte, superior a 0,5. El ítem 28 (36 en el cuestionario inicial): “Reflexionamos a partir de los medios de comunicación de masas, periódicos, TV, internet, publicidad en diversos formatos.”, tiene la correlación más baja. El ítem con correlación más alta es el 21 (25 en el cuestionario inicial): “Recopilo materiales y objetos cotidianos para utilizar en la práctica filosófica en el aula”.

Validez de contenido y de constructo

Con el objetivo de comprobar la validez de constructo del cuestionario se ha optado por el uso complementario de dos métodos multivariados como son el análisis factorial exploratorio (AFE) y el análisis de conglomerados²⁷. El hecho de optar por el enfoque exploratorio del análisis factorial en lugar de su homólogo confirmatorio deriva del número de ítems que tiene el cuestionario y, sobre todo, de su agrupamiento desigual en las cuatro dimensiones del mismo (figura 4).

Como recogen Pardo y Campo (2007)²⁸, el algoritmo original, y el más habitual como se puede ver en trabajos recientes²⁹⁻³⁰, consiste en la aplicación sucesiva y anidada de ambas técnicas. Se parte de un análisis factorial de los datos para, con los factores resultantes de dicho análisis, realizar a continuación un análisis de conglomerados mixto: clasificación jerárquica aplicando el método de Ward y K-medias. Para el objetivo de este trabajo, la validación del cuestionario, consideramos que se adecúa mejor un enfoque simultáneo o en paralelo de las dos técnicas multivariadas.

27 Cfr. Lebart, Ludovic - Morineau, Alain - Piron, Marie: *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Vol. 3. Dunod, Paris, 1995.

28 Pardo, Elias - Campo, Pedro César: “Combinación de métodos factoriales y de análisis de conglomerados en R: el paquete FactoClass”, en *Revista Colombiana de Estadística*, número 30, Bogotá, 2007, págs. 231-245.

29 Ordoñez, Xabier - Martínez, Sonia - Miguel, Covadonga: “Actitudes hacia la Estadística en Alumnos de Educación: Análisis de Perfiles”, en *Revista de Educación*, número 385, Madrid, 2019, págs. 173-200.

30 López, Emelina - Pérez, Amparo - Ramos, Genoveva: “Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social del Aula”, en *Revista de Educación*, número 354, Madrid, 2011, págs. 369-397.

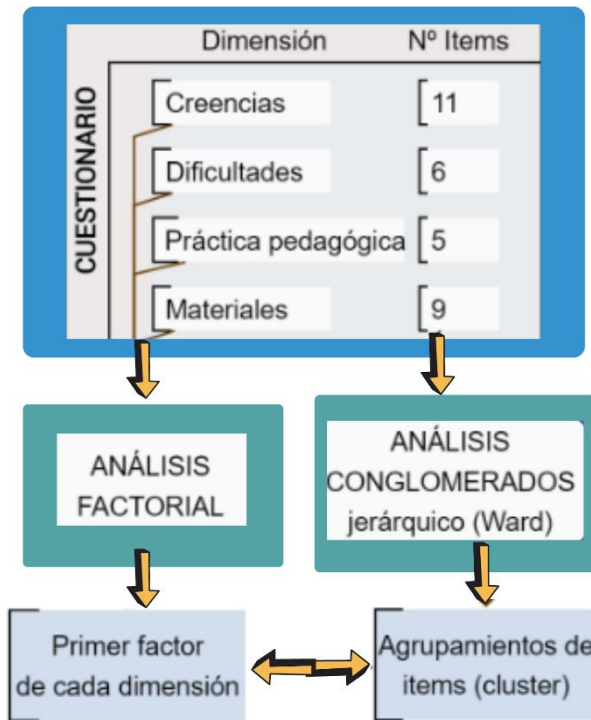


Figura 5. Proceso comprobación validez del constructo.

En la figura 5 se muestra la modificación, que se propone, del algoritmo de Lebart³¹, que consiste en aplicar a los datos de forma simultánea los análisis, factorial y de conglomerados, y analizar el nivel de semejanza de ambos resultados.

Para el análisis factorial se ha empleado el método de extracción de componentes principales forzando a un único factor, con el fin de comprobar, a través de la varianza explicada por dicho factor, hasta

31 Cfr. Lebart, Ludovic - Alain Morineau - Marie Piron: *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Vol. 3. Dunod, Paris, 1995.

qué punto se aproxima a la unidimensionalidad³². Cuanto más se aproxime al 100% la varianza explicada por cada factor mayor será la validez de las dimensiones que se identificaron en la fase de diseño del cuestionario. Simultáneamente, a través de los resultados del análisis de conglomerados se espera que los resultados de los agrupamientos sean semejantes a los obtenidos a través del AFE.

Análisis Factorial Exploratorio (AFE)

Mediante análisis factorial comprobamos el porcentaje de varianza extraído en cada una de las dimensiones, tomando las variables que componen cada una de ellas, cuando forzamos la extracción de un único factor.

Tabla 6. Varianza explicada por el primer factor.

Componente	Autovaleores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción	
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza
1 Dimensión creencias	8,055	73,223	73,223	8,055	73,223
1 Dimensión práctica pedagógica	3,003	60,059	60,059	3,003	60,059
1 Dimensión dificultades	2,126	35,437	35,437	2,126	35,437
1 Dimensión materiales	4,704	52,266	52,266	4,704	52,266

32 Cfr. López-Aguado, María Mercedes - Gutiérrez-Provecho, Lourdes: “Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS”, en *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació* volumen 12, número 2, Barcelona, 2019, págs. 1-14.

El factor extraído explica un porcentaje muy alto de la varianza en los ítems de la dimensión Creencias (73,223%), Práctica pedagógica (60,059%) y Materiales (52,266%), lo que indica una estructura muy sólida, bastante próxima a la unidimensionalidad, lo que da garantías de validez en la construcción de estas dimensiones. Esta situación no se mantiene en la dimensión Dificultades (35,437%), donde la varianza explica poco más de un tercio.

Para contrastar los resultados obtenidos a través del análisis factorial con otro método estadístico realizamos un análisis de conglomerados a los ítems del cuestionario y observamos el dendrograma resultante. Comparamos los resultados de las dos pruebas.

Análisis de conglomerados

Como podemos observar en la siguiente figura la estructura se repite. La primera impresión al analizar el dendrograma es la presencia clara de dos grupos. En el primer grupo aparecen siete de las nueve preguntas que constituyen la dimensión Materiales. El segundo grupo, a su vez, está formado por un subgrupo que contiene las seis cuestiones de la dimensión Dificultades, otro subgrupo con diez preguntas de las once que forman la dimensión Creencias y, finalmente, un conjunto de preguntas que no aparecen agrupadas. Llama la atención la separación extrema de la pregunta veinte, a pesar de su posición cercana a su dimensión de pertenencia. Las cuestiones pertenecientes a la dimensión Práctica pedagógica aparecen separadas unas de otras.

Utilizando dos métodos distintos llegamos a una conclusión bastante similar por lo que se puede concluir que estamos ante un instrumento que se puede considerar válido.

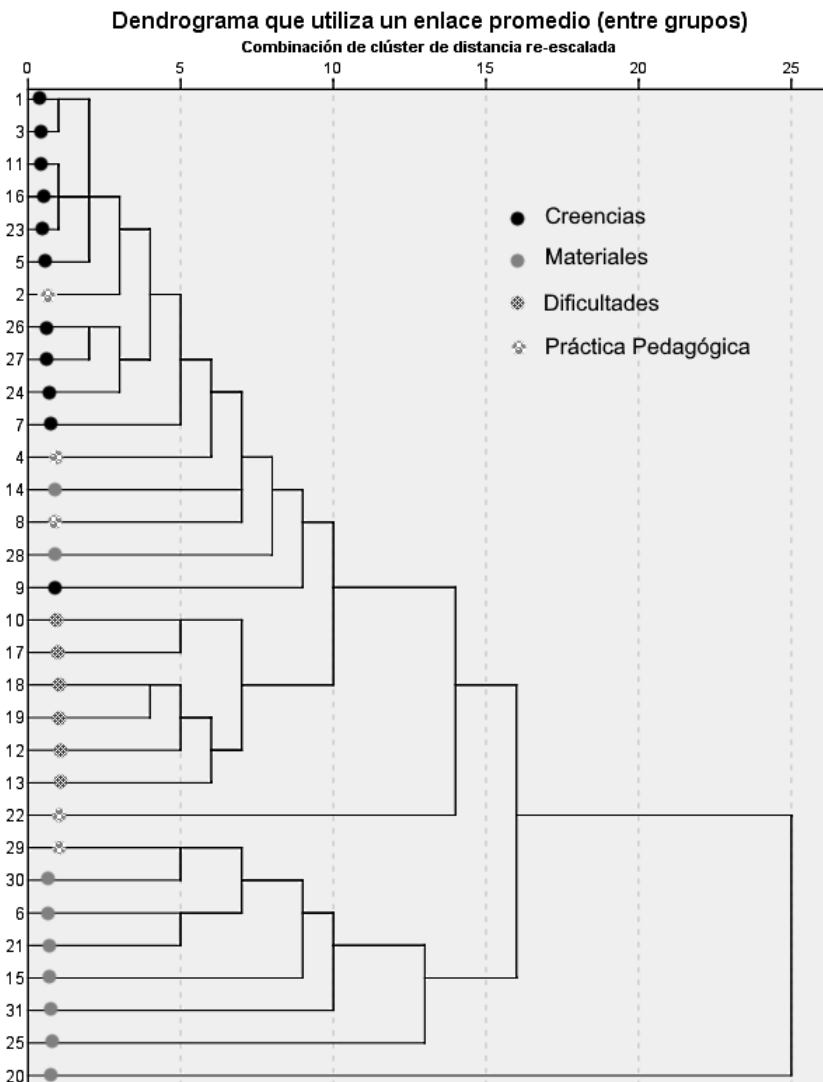


Figura 6. Dendrograma. Análisis de conglomerados.

Baremación

Para la elaboración de las tablas de interpretación se han tenido en cuenta estimadores de tendencia central: clásicos (media, mediana, percentil), robustos (media recortada y M de Huber) y remuestreo (método Monte Carlo), así como sus intervalos a un nivel de confianza del 99%, además de los valores de desviación típica (ρ).

Tabla 7. Estimadores de tendencia central

	Creencias	Práctica pedagógica	Dificultades	Materiales	Total
(-)2	30,1711	12,1419	20,1024	17,1798	39,8504
(-)1 ρ	38,9611	16,3119	22,6024	25,5598	57,9704
Percentil 25	45	19	24	28	70
Límite Inferior Monte Carlo	45,9036	19,5965	24,6084	31,3194	71,77
Límite inferior	45,9879	19,63	24,5977	31,4455	72,42
Media	47,7711	20,4819	25,1024	32,9398	76,0904
Límite Inferior M	48,04	20,2839	24,6321	31,6457	76,09
Media recortada	49,0723	20,905	25,1473	33,3	77,85
Límite superior Monte Carlo	49,4697	21,3734	25,5782	34,4695	79,65
Límite Superior	49,5543	21,3269	25,6071	34,434	79,75
M Huber	49,91	21,1952	25,1584	33,4637	79,46
Percentil 50	50	21	25	34	80
Límite superior M	51,12	21,999	25,6493	35	82,28
Percentil 75	54	24	27	39	89
(+) 1 ρ	56,5811	24,6519	27,6024	40,3198	94,2104
(+) 2 ρ	65,3711	28,8219	30,1024	48,6898	112,3304

Intervalos de confianza en las dimensiones del cuestionario

La dimensión Creencias se centra en las ideas previas y en las asunciones que el profesorado tiene sobre la filosofía con o para niños y niñas. Con esta dimensión intentamos averiguar hasta qué punto estas ideas, avaladas por numerosas investigaciones (ver apartado “Discusión”) están presentes en el profesorado cuando se les plantea la puesta en marcha de programas de filosofía para niños en el aula.

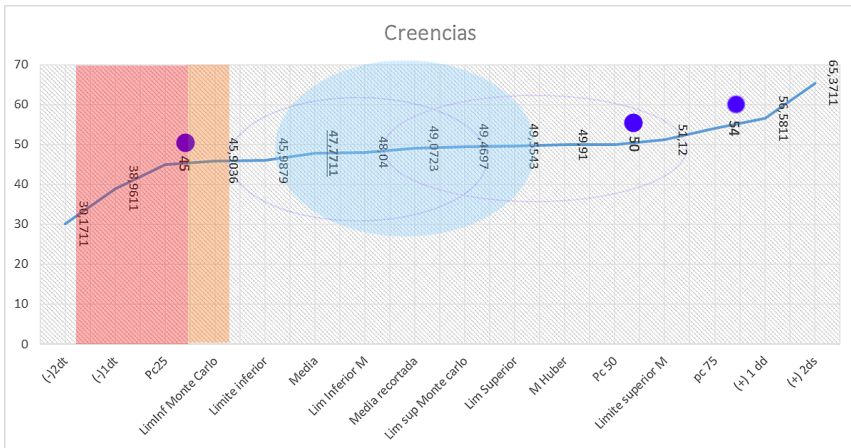


Gráfico 1. Intervalos confianza en la dimensión Creencias

Los intervalos de confianza para esta dimensión (gráfico 1) sugieren establecer el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, en este caso con un valor de 45,9, como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir del centil 25, en este caso el valor 45. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber, en este caso 51.1.

La dimensión Práctica Pedagógica se centra en la práctica de la filosofía en el aula, preguntado por aspectos directamente relacionados con la misma o por actitudes docentes que propician o se derivan de dichas prácticas.

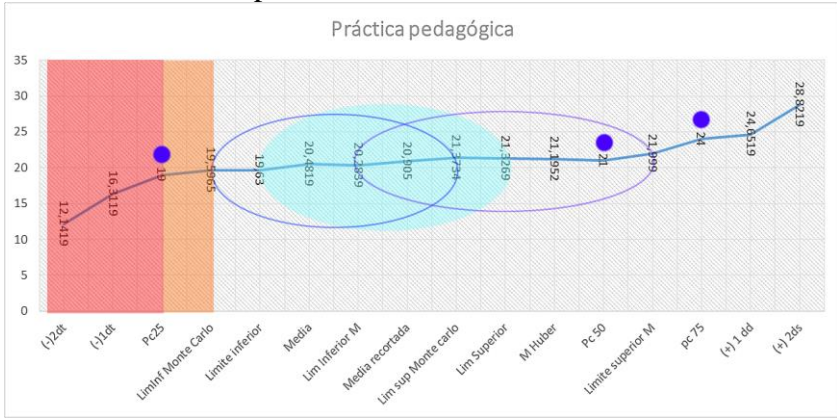


Gráfico 2. Intervalos confianza en la dimensión Práctica Pedagógica

Los intervalos de confianza para esta dimensión (gráfico 2) sugieren, al igual que en el caso anterior, establecer el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, en este caso con un valor de 19.6, como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir del centil 25, en este caso el valor 19. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber, en este caso 22.

Por otra parte, entendemos que como toda nueva práctica también habrá prejuicios o realidades que impiden u obstaculizan su realización en las aulas. Por ello, los ítems de la dimensión Dificultades pretendemos saber hasta qué punto inconvenientes relacionados con el desconocimiento, falta de formación o prejuicios son realidades para los docentes y en qué medida resultan una barrera que impide su implementación.

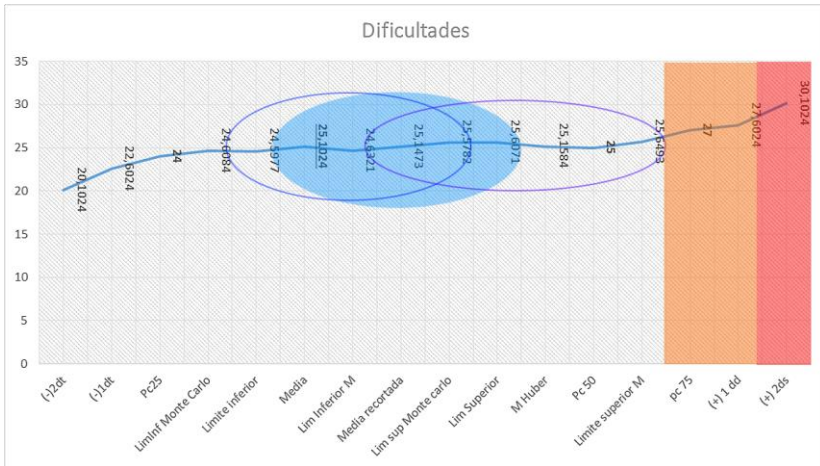


Gráfico 3. Intervalos confianza en la dimensión Dificultades

Los intervalos de confianza para esta dimensión (gráfico 3), al contrario que las dos anteriores tienen una interpretación negativa, lo que significa que a valores más altos más negativa será la valoración en esta dimensión. Por eso se sugiere establecer el límite superior del estimador de Huber, en este caso con un valor de 25.6, como el punto de corte a partir del cual los valores más altos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir una desviación típica, en esta situación el valor 27.6. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas inferiores al valor del límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, aquí el 24.6.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación era “facilitar recursos materiales a la escuela y crear redes de apoyo con vocación de continuidad y construir un material de filosofía para niños destinado a las distintas etapas educativas, adaptado a cada una de ellas, abierto y accesible a toda la comunidad escolar”³³, saber

33 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista*

qué materiales utilizan los docentes en su práctica, y lo necesitados o no que se sienten de ellos, se convierte en una cuestión fundamental, por ello tiene una dimensión específica.

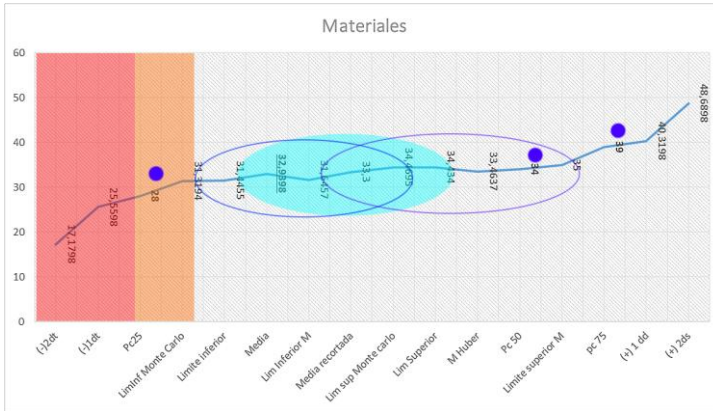


Gráfico 4. Intervalos confianza en la dimensión Materiales

Los intervalos de confianza para la dimensión Materiales (gráfico 4) sugieren establecer el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo, en este caso con un valor de 31.3, como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían considerados como puntuaciones bajas en la dimensión y muy bajas a partir del centil 25, aquí el valor 28. Se consideran puntuaciones altas en la dimensión aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber, es decir, 35.

Con respecto a las puntuaciones totales del cuestionario y en cuanto a la toma de decisiones a partir de las mismas se puede establecer, al igual que se ha hecho en cada dimensión, el límite inferior de remuestreo según el método Monte Carlo (71.8) indica como el punto de corte a partir del cual los valores más bajos serían

interuniversitaria de formación del profesorado, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs. 127-146.

considerados como puntuaciones bajas en el total del cuestionario, y muy bajas a partir del centil 25 (70). Se consideran puntuaciones altas en el total aquellas superiores al valor del límite superior del estimador de Huber (82.3).

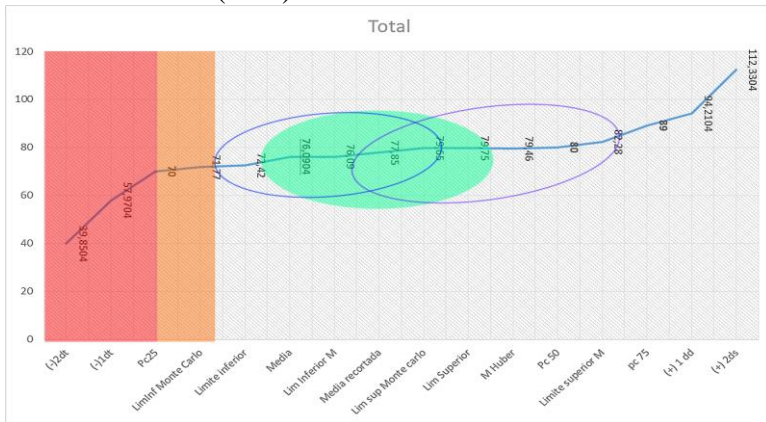


Gráfico 5. Intervalos confianza totales

Discusión

Distintas investigaciones avalan la efectividad de estas prácticas en el desarrollo del pensamiento crítico autoestima y participación en el aula³⁴, en la mejora del rendimiento, especialmente para personas desfavorecidas³⁵, en la fundamentación de valores, en la creatividad, la cohesión del grupo, comportamiento socioemocional³⁶, la

34 Cfr. Trickey, Steven - Topping, Kieth: ““Philosophy for children: A systematic review”, en *Research Papers in Education*, volumen 19, número 3, 2004, págs. 365-380.

35 Cfr. Siddiqui, Nadia, - Gorard, Stephen - See, Beng Huat: *Non-cognitive impacts of philosophy for children. School of Education*, Durham University, 2017.

36 Cfr. Colom, Roberto - Moriyón, Félix - Magro, Carmen - Morilla, Elena: “The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary

autoestima, el autoconcepto y la confianza³⁷, habilidades interpersonales³⁸. Las actitudes del profesorado ante la introducción de prácticas de filosofía para o con niños y niñas son interpretadas por medio de las valoraciones realizadas por el profesorado de los 39 ítems contruidos con base en la información proporcionada por la bibliografía, el juicio de expertos y una aplicación piloto. La predisposición o asentimiento ante las afirmaciones se corresponde con una escala Likert de cinco grados: totalmente de acuerdo, de acuerdo, no estoy seguro/a, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Podemos ver en la siguiente figura³⁹ la comparación detallada de las dos versiones.

Así, tras el análisis para obtener la confiabilidad, validez y consistencia interna del instrumento se obtuvo la versión definitiva del instrumento que quedó configurada por 4 dimensiones y 31 ítems, además de los datos de contextualización. En concreto:

- la dimensión Creencias con 11 ítems
- la dimensión Práctica pedagógica con 5 ítems
- la dimensión Dificultades con 6 ítems
- la dimensión Materiales con 9 ítems

results)”, en *Analytic Teaching and Philosophical Praxis volumen 35, número 1*, Wisconsin, 2014, pág. 50-56.

37 Williams, Steve: *Evaluating effects of philosophical enquiry in a secondary school*, Derbyshire County Council, England, 1993.

38 Cfr. Hedayati, Mehrnoosh - Ghaedi, Yahya: “Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students”, en *Childhood & Philosophy, volumen 5, número 9*, Río de Janeiro, 2009, págs. 199-217.

39 Organizacion variables detallado.png. Disponible on line en "Organizacion variables detallado.png", https://drive.google.com/file/d/1_2jV0fCa1sB1khskCmLGZJB1oQh_htNc/view?usp=sharing (último acceso 17 de febrero de 2023)

A continuación, se muestra la formulación concreta de dimensiones e ítems que configura el cuestionario definitivo⁴⁰, indicando entre paréntesis su posición en la propuesta original.

Dim	Ítems
CREENCIAS	1. (1) Las actividades de filosofía en el aula ayudan al desarrollo de las competencias de razonamiento crítico.
	3. (3) Se debe utilizar la filosofía en el aula.
	7. (5) Las actividades relacionadas con la filosofía ayudan a mejorar los enfoques de aprendizaje del alumnado.
	9. (7) Evaluar todos los momentos del proceso (antes, durante y después) es fundamental para una adecuada comprensión de los efectos de las prácticas.
	11. (9) Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades matemáticas del alumnado.
	13. (11) Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado potenciando el orden y el rigor en sus manifestaciones.
	19. (16) Las actividades relacionadas con la práctica filosófica ayudan a mejorar las habilidades sociales del alumnado al desarrollar una ética ciudadana y equitativa.
	28. (23) La filosofía práctica en el aula favorece la toma de decisiones asertivas y fundamentadas, formará ciudadanos críticos y con suficientes elementos que les permitan manifestar una posición frente a situaciones concretas al mejorar su autoestima.
	29. (24) La realización del programa de filosofía aumenta el nivel de cohesión grupal del aula, la empatía y mejora la percepción del ambiente de clase, evita conflictos.
	32. (26) Las actividades de práctica filosófica en el aula potencian la creatividad y el pensamiento lateral y el gusto estético.
33.(27) La práctica filosófica constituye un elemento transversal en la escuela, aporta instrumentos para responder a las necesidades del alumnado.	
Dim	Ítems
P. PEDAGÓGICA	2. (2) Distruto planificando y realizando actividades en clase relacionadas con filosofía, razonamiento correcto, formación en valores...
	4. (4) Es importante que mi clase tenga un rincón, espacio creado, donde el alumno se pueda expresar libremente, debatir y reflexionar.
	10. (8) Me siento cómoda/o planificando y realizando actividades en clase relacionadas con temas filosóficos: la vida, la muerte, los valores, el otro, la identidad, el futuro, la diferencia...
	27. (22) No me gusta proponer procesos en los que los estudiantes se puedan expresar con absoluta libertad.
37. (29) Me esfuerzo por incluir algunas actividades de práctica filosófica durante la semana.	
Dim	Ítems
DIFICULTADES	12*(10). No es apropiado introducir la práctica filosófica a una edad temprana son actividades demasiado difíciles para el alumnado de algunos niveles educativos
	14*(12). No tengo suficiente conocimiento para realizar prácticas filosóficas con el alumnado.
	15*(13). Me preocupa la opinión de las familias sobre la introducción de estas prácticas en el aula.
	20*(17). Temo que me hagan una pregunta que no pueda responder en clase.
	21*(18). La planificación y realización de actividades de práctica filosófica es una tarea difícil.
23*(19). No tengo suficientes materiales para realizar actividades de práctica filosófica.	
Dim	Ítems
MATERIALES	8 (6). Utilizo todo tipo de materiales para el aula para realizar actividades de filosofía.
	17 (14). Mi alumnado es el recurso fundamental en la práctica filosófica. Obtengo ideas para actividades prácticas a partir de lo que hacen, dicen y preguntan mis alumnos/as.
	18 (15). Incluyo algunos libros (literatura de cualquier tipo) para la reflexión filosófica en distintos momentos de la jornada.
	24 (20). Conozco diferentes estrategias para evaluar las modificaciones producidas por estas prácticas en el alumnado.
	25. (21) Recopilo materiales y objetos cotidianos para utilizar en la práctica filosófica en el aula.
	31. (25) Habitualmente trabajo con materiales de elaboración propia en mi práctica docente.
36. (28) Reflexionamos a partir de los medios de comunicación de masas, periódicos, TV, internet, publicidad en diversos formatos.	
38 (30). Utilizo Internet para obtener ideas sobre actividades de filosofía adaptada a mi grupo.	

Tabla 8. Ítems del cuestionario en cada una de las dimensiones.

40. Miguélez, María - Raposo-Rivas, Manuela: “Cuestionario sobre actitudes del profesorado ante la filosofía con o para niños/as”, 2023. Disponible on line en https://drive.google.com/file/d/1TFeLVs5_cTykgU7NdiVHL46VRx_8ZvEF/vie w?usp=sharing (último acceso 7 de marzo de 2023).

Conclusiones

Tomando como referencia las aportaciones recientes y más significativas en el ámbito de la Filosofía para niños/as y nuestra propia experiencia en el proyecto Filo-Hilo⁴¹ de innovación e investigación sobre esta metodología, junto con los resultados de una aplicación piloto acompañados de indicadores psicométricos, presentamos un cuestionario con una estructura de cuatro dimensiones básicas para evaluar las actitudes y predisposición del profesorado ante la realización de prácticas de filosofía para niños y niñas en las aulas. Estas cuatro grandes dimensiones reflejan la fundamentación teórica y la coherencia con los elementos contemplados en el instrumento: creencias, práctica pedagógica, dificultades y materiales.

Estos procesos de indagación se instauran si hay una actitud de apertura y disposición por parte, en este caso, del profesorado. Posteriormente, actuar sobre la organización para que los cambios se asienten y establecer un proceso de seguimiento así como de formación y actualización constante serán las otras condiciones sine qua non la innovación adquiera estabilidad y continuidad. Esa primera condición, la actitud de apertura y disposición, es la que pretendemos medir con este cuestionario.

Limitaciones del estudio:

- En cuanto al margen de confianza derivado de la participación de la muestra productora de datos. Sería deseable un descenso hasta el 5%.
- El número de expertos que revisó la versión inicial del instrumento debido a la dificultad de encontrar informantes clave, por la especificidad y novedad del objeto de estudio.

41 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado volumen 96, número 35.1*, Murcia, 2021, págs. 127-146.

Líneas futuras de Investigación:



Figura 7. Resumen del Proyecto “Filo-Hilo”. Fuente: Miguélez y Raposo-Rivas (2021)

Este estudio surgió motivado por los resultados obtenidos en una investigación más amplia que espera concretarse en un futuro próximo en dos líneas de investigación:

- El análisis e interpretación de los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario creado para medir la percepción que el profesorado tiene de las técnicas de Filosofía práctica en el aula: actividades realizadas en cualquier nivel educativo que busquen fundamentar una reflexión comunitaria a través del diálogo, con las que se propicie el desarrollo del razonamiento crítico y creativo y se promueva una ética ciudadana basada en los valores que fundamentan la convivencia democrática, la equidad, el respeto y la paz.

- Análisis e interpretación de los datos obtenidos tras la aplicación en las aulas, a través del Prácticum, de actividades dirigidas y supervisadas de filosofía adaptada, práctica y dialogada. Dichas actividades responden a un proyecto que pretende abarcar las distintas dimensiones del ser humano y sus relaciones y ofrecer desde ellas propuestas y actividades que respondan a las necesidades y motivaciones de alumnado y docentes. Podemos ver un esquema de las dimensiones que organizan nuestra propuesta en la figura 7. A partir de esta organización hemos formado al alumnado de Prácticum que han llevado estos procesos a sus aulas.

Esperamos, a partir del análisis de los datos obtenidos, diseñar desde el Prácticum “una plataforma estable de incorporación de estas prácticas a la escuela y establecer un protocolo de implantación de innovaciones en la escuela, que combine centros y tutores interesados, alumnos formados en prácticas de filosofía para niños y proyectos tutorizados desde la universidad con vocación de continuidad en la escuela”⁴².

Bibliografía

Álvarez, Fátima - Baño, Lorenzo - Campagne, Juan - Cortés, Vega - Huertas, Montse - Merino, Jesús - Prieto, Luis Alberto: “Enfoque pensamiento libre: empoderamiento educativo de las personas adultas con discapacidad intelectual”, en *Revista internacional de filosofía aplicada HASER*, número 13, Sevilla, 2022, págs. 105-149. DOI: <https://doi.org/10.12795/HASER/2022.i13.04> (último acceso 17 de febrero de 2023).

42 Miguélez Vila, María - Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas” en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 96 (35.1), 2021, págs. 127-146.

Benjamin, Walter: *Tesis de filosofía de la historia, Discursos Interrumpidos I*, Taurus, Madrid, 1989

Blasco, Josefa Eugenia - López, Alexandre: “Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf” en *Ágora para la educación física y el deporte, Vol. 12, Nº. 1*, 2010, 75-94 <https://bit.ly/3mJukiu> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Calderón Almendros, Ignacio - Calderón Almendros, Juan Miguel - Rascón Gómez, María Teresa: “De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia” en *Teoría de la educación, 28(1)*, Salamanca, 2016, págs. 45-60.

Colom, Roberto - Moriyón, Félix - Magro, Carmen - Morilla, Elena: “The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary results)”, en *Analytic Teaching and Philosophical Praxis volumen 35, número 1*, Wisconsin, 2014, pág. 50-56.

<https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129/936> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Foucault, Michael: *Las palabras y las cosas*, Editorial Siglo XXI, México, 1966.

Galicia, Xunta de: “Orden 8 DOG Martes, 26 de octubre por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia” en *DOGA*, 2021.

Gazmuri, Rosario - Pizarro, José: “Fundamentos teóricos del proyecto “Filosofía para jóvenes privados de libertad”, en *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER 13*, 2022, págs. 13- 45.

George, Darren - Mallery, Paul: *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn & Bacon, Boston, 2003.

Hedayati, Mehrnoosh - Ghaedi, Yahya: “Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary

school students”, en *Childhood & Philosophy*, volumen 5, número 9, Río de Janeiro, 2009, págs. 199-217. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20596/14922> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Hierrezuelo, José Manuel - Franco-Mariscal, Antonio - Blanco, Ángel: “Uso de dilemas socio-científicos para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en docentes en formación inicial. Percepciones del profesorado”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 97 (36.1), Murcia, 2022, págs. 99-122. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92435> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Lebart, Ludovic - Morineau, Alain - Piron, Marie : *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. Vol. 3. Dunod, Paris, 1995.

López-Aguado, María Mercedes - Gutiérrez-Provecho, Lourdes: “Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS”, en *REIRE Revista d’Innovació i Recerca en Educació* volumen 12, número 2, Barcelona, 2019, págs. 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057> (último acceso 17 de febrero de 2023).

López, Emelina - Pérez, Amparo - Ramos, Genoveva: “Modelos complementarios al Análisis Factorial en la construcción de escalas ordinales: un ejemplo aplicado a la medida del Clima Social del Aula”, en *Revista de Educación*, número 354, Madrid, 2011, págs. 369-397. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-004> (último acceso 17 de febrero de 2023).

López Melero, Miguel: “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”, en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, pág. 131.

López Melero, Miguel: “Diversas miradas: democracia del amor”, *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), Murcia, 2012, págs. 17-52.

Meirieu, Philippe: *Frankenstein educador*, Laertes Ediciones, Barcelona, 1998.

Miguélez Vila, María- Raposo-Rivas, Manuela: “El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 96, número 35.1, Murcia, 2021, págs.127-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83457> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Nussbaum, Martha: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Katz Editores, Buenos Aires, 2010.

Ordoñez, Xabier - Martínez, Sonia - Miguel, Covadonga: “Actitudes hacia la Estadística en Alumnos de Educación: Análisis de Perfiles”, en *Revista de Educación*, número 385, Madrid, 2019, págs. 173-200. <https://core.ac.uk/reader/228327420> RE-2019-385-421. (último acceso 17 de febrero de 2023).

Pardo, Elias - Campo, Pedro César: “Combinación de métodos factoriales y de análisis de conglomerados en R: el paquete FactoClass”, en *Revista Colombiana de Estadística*, número 30, Bogotá, 2007, págs. 231-245.

Pohoata, Gabriela - Petrescu, Conona: “Is there a philosophy for children?”, en *Euromentor Journal*, 4(3), 2013, págs. 7-12. <http://euromentor.ucdc.ro/euromentor-en-27.09.2013.pdf> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Rezola, Rodolfo: *Otra educación es posible*, Laertes, Barcelona, 2013.

Rawls, John: *Teoría de la justicia*, FCE., México, 1997.

Romero, Gonzalo - Caballero, Amparo: “Convivencia, clima de aula y filosofía para niños”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 2008, págs. 23-31.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2782155.pdf> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Siddiqui, Nadia - Gorard, Stephen - See, Beng Huat: *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. School of Education, Durham University, 2017.

Trickey, Steven - Topping, Kieth: “Philosophy for children: A systematic review”, en *Research Papers in Education*, volumen 19, número 3, 2004, págs. 365-380.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0267152042000248016> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Williams, Steve: *Evaluating effects of philosophical enquiry in a secondary school*, Derbyshire County Council, England, 1993.

<https://www.thinkingscripts.co.uk/pdf/villagep4c.pdf> (último acceso 17 de febrero de 2023).

Young, Marion: *Inclusion and Democracy*, Oxford University Press, Oxford, 2000.

EL PODER DE LOS COMIENZOS: FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DE UN LABORATORIO-BIOGRÁFICO EN LA PRISIÓN (HANNAH ARENDT)

THE POWER OF BEGINNINGS: PHILOSOPHICAL FOUNDATION
OF A BIOGRAPHICAL LABORATORY IN PRISON, FROM
HANNAH ARENDT

ADRIANA MARÍA RUIZ GUTIÉRREZ
Universidad Pontificia Bolivariana
adriana.ruiz@upb.edu.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8588-7795>

RECIBIDO: 23 DE FEBRERO DE 2023

ACEPTADO: 5 DE ABRIL DE 2023

Resumen: La vida humana (*bíos*), a diferencia de la existencia biológica (*zoé*), está compuesta por un cúmulo de iniciativas cumplidas y anheladas que descubren a *alguien*, su distinción y su novedad respecto a todo lo existente o por venir. Naturalmente, este carácter renovable, y, en modo alguno, mecánico de la vida humana, que subvierte cualquier pronóstico previo y engendra siempre algo nuevo, depende de la posibilidad de narrar. Porque en el acto de la narración se revela la facultad humana para iniciar, sucesivamente, y hasta el último hombre, la propia existencia. Que el hombre sea puro comienzo significa que tiene el poder para relatar y transformar el mundo, a partir de palabras y actos que dependen de su iniciativa. Esta comprensión arendtiana sobre la condición humana constituye el presupuesto filosófico y metodológico de un laboratorio biográfico realizado en la prisión, que representa un espacio de aparición donde se anuncian comienzos inesperados.

Palabras claves: Hannah Arendt; narración; natalidad; novedad; prisión.

Abstract: Human life (*bíos*), unlike biological existence (*zoé*), is made up of a number of fulfilled and longed-for initiatives that discover someone, their distinction and their novelty with respect to everything that exists or to come.

Naturally, this renewable, and in no way mechanical, character of human life, which subverts any previous prognosis and always engenders something new, depends on the possibility of narrating. Because in the act of narration the human faculty to initiate, successively, and until the last man, his own existence is revealed. That man is a pure beginning means that he has the power to relate and transform the world, based on words and actions that depend on his initiative. This arendtian understanding of the human condition constitutes the philosophical and methodological assumption of a biographical laboratory carried out in prison, which represents a space of appearance where unexpected beginnings are announced.

Keywords: Hannah Arendt; narración; natalidad; novedad; prisión.

Introducción

La diferencia entre la vida humana (*bíos*) y el animal (*zoé*) radica en la facultad humana para narrar la propia existencia. En efecto, la narración otorga y completa el sentido específicamente de la vida humana, revelando su unicidad y su poder de renovación. En otros términos, “la posibilidad de representarse el nacimiento y la muerte, de pensarlos en el tiempo y decírselos al Otro al compartirlos con otros (la posibilidad de narrar), funda la vida humana en lo que tiene de específico, de no-animal, de no-fisiológico”¹. No obstante, la existencia humana, como acontecimiento susceptible de ser interrogado y modificado, “bajo el relámpago de la sorpresa, la gracia del comienzo”², desde el nacimiento hasta la muerte, se reduce a una vida biológica cuando las leyes de la necesidad o un pronóstico cualquiera condicionan inexorablemente la existencia. En este último caso, no hay duda de que la vida se contrae cuando se nace y se permanece en el mundo con un destino prefigurado, sin la posibilidad de un relato distinto para comenzar, una y otra vez.

¹ Kristeva, Julia: *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, pág. 50.

² *Ibid.*, pág. 53.

La narración de sí represente, siempre, un acto libre, disruptivo y creativo de la propia singularidad que rechaza toda causalidad lineal de la vida, introduciendo lo inédito. “Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento”³. En efecto, cada acto narrativo inaugura múltiples trayectos biográficos, promisorios y riesgosos, que se extinguen, únicamente, con la muerte física. He aquí la dimensión existencial del relato que zurce el presente con el pasado, y lo ocurrido con el porvenir, suscitando variadas promesas de novedad, de comienzos inesperados. ¿Qué es acaso la libertad si no la espontaneidad para introducir nuevas iniciativas y acontecimientos insospechados en la trama del tiempo vivido? He aquí la importancia de la narración que recuerda que “aunque los hombres han de morir, no ha nacido para eso, sino para insertar en un mundo —a veces demasiado viejo y ya constituido— una original novedad”⁴.

Esta comprensión, que deriva básicamente del pensamiento arendtiano, constituye la inspiración ética y filosófica de un laboratorio biográfico, titulado “Las palabras a lo largo de la vida”, creado y desarrollado por la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), en asocio con la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia), y con el apoyo del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), en el Complejo Carcelario y Penitenciario El Pedregal, con hombres y mujeres del Programa Integral de Educación para el Cambio de Vida (PEC), durante el año 2019⁵. Así las cosas, esta composición, que tiene como propósito principal desvelar los fundamentos de la filosofía de

³ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 207.

⁴ Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, pág. 182.

⁵ Este laboratorio biográfico, que es el segundo de tres realizados con personas en proceso de resocialización y con excombatientes en proceso de reintegración, incluyendo “Las palabras cruzan la vida” (2018) y “El laberinto de las palabras humanas” (2020-2022).

Hannah Arendt, en relación con la praxis de la narración, a partir del capítulo quinto, “Acción”, de la “Condición humana”, además de los comentarios de Julia Kristeva, Adriana Cavarero y Fernando Bárcena, presenta los resultados de la antepenúltima sesión “una nueva vida”, del laboratorio biográfico referido, destacando, especialmente, el poder de los comienzos en la prisión.

Fundamento filosófico: “Una vida sin narración ha dejado de ser una vida humana”⁶

“La principal característica de esa vida específicamente humana, cuya aparición y desaparición constituyen acontecimientos mundanos, consiste en que en sí misma siempre está llena de hechos que en esencia se pueden contar como una historia, establecer una biografía”⁷. A diferencia de la vida desnuda, la existencia humana, es una especie de praxis compuesta de palabras, de actos fechables y de iniciativas de transformación siempre y, en todo caso, susceptibles de ser pensados y representados, coherentemente. De manera que en la posibilidad y en el acto de la narración se completa el carácter particularmente humano de la vida, en cuanto acontecimiento susceptible de interrogación y renovación, desde el principio hasta la muerte. Narrar la propia existencia constituye, así, la práctica esencial para otorgarle un sentido y un significado humanos, ya que interrumpe la continuidad irreflexiva y automática de una vida regida por las necesidades meramente biológicas⁸.

En concreto, “una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada”⁹; narrada. No hay duda de que en

⁶ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 20.

⁷ *Ibíd.*, pág. 110.

⁸ Kristeva, Julia: *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, pág. 50.

⁹ Ricoeur, Paul: *Escritos y conferencias. En torno al psicoanálisis*, Trotta, Madrid,

el acto de la narración se reivindica la humanidad de la vida, lo no-animal, lo no-fisiológico, puesto que cada uno ensambla algo suyo en el mundo, una pieza de su existencia singular que perdura, incluso, después de su muerte física, subvirtiéndose, así, el tiempo natural que todo lo consume y lo destruye. De ahí que “una vida sin acción y sin discurso esta ‘literalmente’ muerta para el mundo”¹⁰, porque permanece oculta para los demás, incluso para su propio titular, hasta desaparecer definitivamente. Por este motivo, y, a diferencia del nacimiento, que representa un acontecimiento en el mundo, por cuanto se espera del neonato lo inesperado, no siempre la muerte un hombre es único respecto a la del resto, cuando su existencia es vivida, solamente, bajo una “línea recta que se dirige hacia la ruina”¹¹.

De ahí que una vida no deje ningún vestigio en el mundo resulta tan evidente como estremecedor, ya que pone en entredicho su condición de humanidad, su distinción de lo mero animal. A modo de ejemplo, basta citar la maldición de la esclavitud antigua, que no consistía, sin más, en la falta de libertad y de visibilidad, sino, mejor, “en el temor de los propios esclavos de que, por ser oscuros, pasarían sin dejar huella de su existencia”¹². Según Arendt, la transformación del esclavo en algo semejante al “animal domesticado” era peor que la propia muerte, porque, a pesar de ser humanos, existían y perecían como las bestias bajo las implacables leyes del tiempo físico, sin poder salvar, en su paso por el mundo, un trozo de sus vidas. De modo que estar despojado de aparición ante otros significa estar privado de la realidad mundana, y, en consecuencia, se “viene y se pasa como un sueño, íntima y exclusivamente nuestro, pero sin

2013, pág. 188.

¹⁰ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 206.

¹¹ Cavarero, Adriana: *Inclinaciones. Crítica a la rectitud*, Fragmenta, Barcelona, 2022, pág. 183.

¹² Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 75.

realidad”¹³. No queda, pues, una huella permanente de aquella figura esclava que simplemente vivió una vida animal y terrena, y nada más.

Porque el carácter potencial de la vida humana (*dýnamis*, poder-hablar; poder-cantar; poder-tocar; poder escribir) se convierte en mera impotencia (*adynamia*, traducción fallida de las facultades en obras y acciones patentes debido a su aplazamiento indefinido), cuando el hombre “se aísla y no participa en ese estar unidos, por muy grande que sea su fuerza y muy válidas sus razones”¹⁴. Sin la trama de las relaciones humanas, sin la circulación social y narrativa, el hombre es incapaz de asomarse y de revelar su propio yo, su unicidad y sus comienzos inesperados, respecto a quienes existen, han vivido o están por nacer. No hay duda de que la potencia de la vida y la vida de la potencia humana dependen de la comunicación de la propia singularidad, y no simplemente de una mera necesidad física, idéntica e inmediata a todos los hombres, para la que bastaría un signo o un sonido animal¹⁵. Así las cosas, la vida humana (*bíos*) está determinada a ser inquirida y relatada, para sí y para otros, superando, de este modo, la mera existencia animal (*zoé*)¹⁶.

Sin el relato de la vida, que interroga y completa su sentido específicamente humano, siempre renovable, no solo se oculta la unicidad de cada hombre respecto a los demás, sino también la imprevisibilidad de todo nacimiento biológico y biográfico que resulta, en cambio, suplantado por la inexorabilidad de la muerte física. De esta manera, la vida se desenvuelve mediante la monotonía

¹³ *Ibíd.*, pág. 225.

¹⁴ *Ibíd.*, pág. 212.

¹⁵ *Ibíd.*, pág. 205.

¹⁶ En sentido análogo, Bárcena afirma: “Esto es probablemente lo que nos distingue del reino animal: que, en el ser humano, en cada ser venido al mundo como ser-natal, la vida es un acontecimiento misterioso de la biología, algo relacionado con ella y, al mismo tiempo, algo que la supera”. Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, págs.180-181.

del ciclo natural, sin ninguna primicia singular. Porque, “lo decisivo en un acontecimiento no es el cambio en el mundo, sino la transformación de mi vida, una transformación de mi relación con los demás y conmigo mismo que no tiene vuelta atrás”¹⁷. En oposición al automatismo de una existencia meramente biológica, sin variación, la narración de sí sustrae la vida humana de las inflexibles leyes de la necesidad, haciéndola capaz de acción (libertad de espontaneidad). En palabras más claras, la palabra y la actuación rescatan al hombre de su dimensión meramente biológica (*zoé*), otorgándole la unicidad y la novedad que confirman su condición de humanidad (*bíos*).

Además del nacimiento físico, con cada palabra y acto singular, “nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento”¹⁸, que subvierte las meras leyes estadísticas y la probabilidad de un destino prefigurado. Sin lugar a dudas, lo que distingue la vida humana (*bíos*) de la mera vida biológica (*zoé*), se basa en la capacidad para comenzar, “que ningún ser humano puede contener y seguir siendo humano”¹⁹. Porque el hombre es siempre un principiante de/por sí mismo, y jamás algo fabricado y concluido para siempre. Ahora, que la existencia humana sea pura iniciativa, inacabable comienzo biográfico, desde el nacimiento hasta la muerte, significa que con cada recién llegado se actualiza el principio de la creación de algo inesperado en el mundo, que no puede aguardarse de otro que haya nacido ante que él. De ahí que, dice Arendt, “lo nuevo siempre aparece en forma de milagro”²⁰.

La narración de una vida, al igual que el nacimiento biológico, inserta una variedad de comienzos inéditos en el mundo, ya que revela el acto de creación y de transformación de *alguien*. Ahora, el

¹⁷ Mèlich, Joan-Carles: *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*, Fragmenta Editorial, Barcelona, 2015, pág. 31.

¹⁸ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 206.

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ *Ibíd.*, pág. 207.

relato de sí depende de un “espacio potencial de aparición”²¹ donde los otros ponen en juego la pregunta más humana entre todas las demás cuestiones: “¿Quién eres tú?”²² Naturalmente, el interrogante interrumpe la línea recta de la vida meramente biológica, que conduce, inflexiblemente, y en virtud de reglas de la naturaleza, a la desaparición, pues el hombre aparece y descubre su unicidad, su propio yo, ante sí mismo (intimidad) y ante los otros (exterioridad), así como su poder para comenzar. Existir en el mundo, o mejor, vivir humanamente, comporta ser en la radical privacidad y, también, en la pura contigüidad con los otros (ya que privacidad y exterioridad, hacia dentro y hacia fuera, no se oponen, ni se violentan, en tanto formas de aparición humana²³), revelando al *quien*, sin lo cual, el hombre apenas habrá existido y perecido, como tantas otras cosas en el mundo.

En definitiva, el “descubrimiento de quién es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos”²⁴, mientras que su identidad física, se presenta bajo su simple apariencia corporal y el sonido de su voz, sin necesidad de ninguna acción particular²⁵. De

²¹ En la filosofía de Arendt, la aparición no es un término un término genérico, sino una palabra técnica de necesaria precisión: “El espacio de aparición cobra existencia siempre que los hombres se agrupan por el discurso y la acción [...] Siempre que la gente se reúne, se encuentra potencialmente allí, pero sólo potencialmente, no necesariamente ni para siempre”. Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, págs. 225-226.

²² *Ibíd.*, pág. 208.

²³ En su comentario sobre Séneca, Raúl Fernández Vítóres anota, a propósito de la escritura que “el verbo *recedo* admite los dos sentidos, hacia adentro y hacia fuera, por lo que debemos atender a las preposiciones, *in* y *a*. Luego hay que huir y entrañarse —cabría traducir— o, aún mejor, enajenarse. Para Séneca viene a ser igual retirarse hacia uno mismo que de uno mismo, porque intimidad y exterioridad, porque intimidad y exterioridad no se violentan”. Fernández, Raúl: *Séneca en Auschwitz. La escritura culpable*, Páginas de Espuma, Madrid, 2010, pág. 26.

²⁴ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 208.

²⁵ *Ibíd.*

ahí que la pregunta por la propia identidad induce a una respuesta que revela al destinatario, quien habla y actúa desde su realidad radical en el mundo. Este *inter-est* (en medio de, literalmente) narrativo permite, así, que unos y otros desoculten las palabras y los actos específicos que los constituyen a lo largo de sus vidas, así como las cosas que poseen en común²⁶. De manera que, sin un horizonte lógico y afectivo de interrelaciones, sin un espacio común de apareamiento, los hombres existen como los demás seres vivientes o las cosas inanimadas, y nada más²⁷.

En otras palabras, la aparición plural de los seres únicos, que revelan su doble carácter de igualdad (principio alteridad) y de distinción (principio de diferencia), depende de un espacio común de aparición donde todos comunican su propio yo, su singularidad en el mundo (principio de unicidad)²⁸. En este sentido, Arendt es enfática en afirmar que la revelación del *quien* en el espacio compartido de aparición resulta incontestable en tanto “las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades”²⁹. En concreto, cuando los hombres hablan y actúan juntos configuran una esfera de poder (pluralidad)³⁰, que solo es posible “donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son

²⁶ *Ibíd.*, pág. 212.

²⁷ Cavarero, Adriana: *Inclinaciones. Crítica a la rectitud*, Fragmenta, Barcelona, 2022, pág. 188.

²⁸ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 206.

²⁹ *Ibíd.*, pág. 226.

³⁰ En Arendt, el concepto pluralidad alude a la posibilidad “de vivir como ser distinto y único entre iguales”. *Ibíd.*, pág. 207. En su lectura de Hannah Arendt, María Victoria Londoño enseña que la noción pluralidad (central en el léxico político arendtiano) alude a “la mutua exposición de los seres humanos en un mundo compartido (que) acontece por medio de palabras y actos que ponen en escena la singularidad de los agentes”. Londoño, María: *La condición humana*, Ediciones Uniandes, Bogotá, 2011, pág. 67.

brutales”³¹. Ahora, si el poder (y no la violencia³²) constituye un campo de relaciones humanas fundadas sobre la aparición (que siempre es potencial, nunca para siempre, mientras los hombres se reúnan, compartan palabras y actos y desencadenen nuevos comienzos.

De este modo, cada *quién* aparece y revela ante los otros su radical unicidad, siendo la reciprocidad y la interdependencia *conditio sine qua non* de todo contexto interactivo³³. En palabras de Arendt, la “cualidad reveladora del discurso y de la acción pasa a primer plano cuando las personas están con otras, ni a favor ni en contra, es decir, en pura contigüidad humana”³⁴. La revelación de la propia singularidad depende, pues, de un espacio común de apareamiento, sin el cual se existe, aunque sin ninguna diferencia respecto a otro que “exista, haya existido o existirá”³⁵. En este sentido, además de la muerte física, el anonimato y el aislamiento forzados mantienen oculto al individuo, quien se evapora bajo la máscara uniforme y sardónica de la masa. Al respecto, Arendt ejemplifica la desaparición del yo mediante la figura del hacedor de buenas obras, que debe permanecer incógnito, ya que la acción pierde su carácter bondadoso cuando es exhibida públicamente, así como el delincuente, quien debe esconderse de los demás³⁶. Uno y otro representan “figuras solitarias, uno a favor y el otro en contra de

³¹ Arendt, Hannah: *La comunidad de nos-otros*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 226.

³² A diferencia del poder que corresponde “a la capacidad humana para actuar *concertadamente*”, la violencia, incapaz de crear poder, si no, más bien, de destruirlo, es un instrumento dirigido a satisfacer un fin, que, como toda acción, cambia el mundo, “pero el cambio más probable originará un mundo más violento”. Arendt, Hannah: *Sobre la violencia*, Alianza, Madrid, 2010, pág. 110.

³³ Cavarero, Adriana: *Inclinaciones. Crítica a la rectitud*, Fragmenta, Barcelona, 2022, pág. 188.

³⁴ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 209.

³⁵ *Ibid.*, pág. 205.

³⁶ *Ibid.*

todos los hombres; por lo tanto, permanecen fuera del intercambio humano”³⁷.

De ahí el aplazamiento incierto de la revelación de las figuras solitarias, ya que el develamiento del *quién* depende, exclusivamente, del intercambio de sus palabras y de sus actos (acción), audibles y visibles ante sí mismo y ante los otros. A propósito, Arendt es enfática en afirmar que una existencia velada, anónima y aislada de todo espacio de aparición, “deja de ser una vida humana porque ya no la viven los hombres”³⁸. En este caso, el hombre existe, sí, pero, únicamente, en su dimensión biológica (*zoé*), ya que la vida humana (*bíos*) existe donde todos comparten y comunican palabras y actos, que exhiben sus singularidades. Sin embargo, hay algo más que exige ser reiterado en esta composición: además de la revelación del *quien*, de su radical unicidad, la común aparición propicia el establecimiento de nuevos comienzos mediante palabras y acciones compartidas. Al respecto, Arendt afirma: “Como todos llegamos al mundo por virtud del nacimiento, en cuanto recién llegados y principiantes somos capaces de comenzar algo nuevo; sin el hecho del nacimiento, ni siquiera sabríamos que es la novedad”³⁹.

Recapitulando: la narración de la propia vida demanda siempre de un espacio de común aparición, donde los hombres relatan su propia vida, lo que contiene, además, una cierta “sustantividad poética”: “El paso del no ser al ser, el acto creador de mostrar y llevar algo hacia su máxima visibilidad”. Porque, la narración hace visible la propia existencia, o todavía mejor, el *quién* detrás de un cúmulo de iniciativas, algunas veces, incluso, desconocidas para el propio actor, durante toda su vida. No hay duda de que un nuevo comienzo, aunque sea dicho y puesto en obra bajo las circunstancias más limitadas, puede ampliar y modificar, ilimitadamente, el rumbo de una vida: “Un acto, y a veces una palabra, basta para cambiar

³⁷ *Ibíd.*

³⁸ *Ibíd.*, pág. 206.

³⁹ Arendt, Hannah: *Sobre la violencia*, Alianza, Madrid, 2010, págs. 111 y 112.

cualquier constelación”⁴⁰. Naturalmente, cuando un hombre dice “haré”⁴¹ y, seguidamente, “hace”, no sabe que sucederá con certeza, pero, en todo caso, entiende que alterará el curso de la vida. Esta es la “condición humana de la natalidad”⁴², que implica, además del nacimiento físico, los comienzos sucesivos de algo nuevo, cuyo único iniciador es el hombre singular, que es principio y fin de sí mismo.

Por medio de la “condición humana de la natalidad”⁴³, que deriva de la capacidad humana de comenzar, de tomar la iniciativa, de poner algo en movimiento, de aprestarse a la acción, los hombres aparecen ante otros y revelan su espontaneidad, narran y desplegando múltiples actos, que forman y transforman el mundo propio y compartido, una y otra vez, hasta el nacimiento del último hombre. La natalidad constituye, así, el comienzo y los sucesivos recomienzos de una biografía, que sustrae la existencia del olvido y la superfluidad, salvando un pequeño trozo de la propia historia⁴⁴. Porque, “con respecto a este alguien que es único cabe decir verdaderamente que nadie estuvo allí antes que él”⁴⁵. De ahí el milagro inmanente de cada nacimiento que se extiende a lo largo de toda una vida. Porque, se nace una vez biológicamente (*zoé*), y, después, se nace una segunda vez, y luego siempre de nuevo, biográficamente (*bíos*), a partir de la inserción de variados

⁴⁰ *Ibíd.*, pág. 218.

⁴¹ Steinbeck, John: *La perla*, Edhasa, Barcelona, 2017, pág. 48.

⁴² Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 218.

⁴³ Con este concepto, Hannah Arendt responde al desprecio de la vida humano por parte de los regímenes totalitarios, el nazismo y el stalinismo, del siglo XX. De este modo, afirma Julia Kristeva que “Arendt entona un himno a la singularidad de cada nacimiento, de cualquier nacimiento, capaz de inaugurar lo que ella no vacila en llamar “el milagro de la vida””. Kristeva, Julia: *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, pág. 21.

⁴⁴ *Ibíd.*, pág. 75.

⁴⁵ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 207.

comienzos en la trama de los acontecimientos vividos y por vivir⁴⁶, lo que confirma el carácter de unicidad, de distinción y de novedad de toda existencia humana.

Contexto de la experiencia: un laboratorio biográfico en la prisión como espacio potencial de nuevos comienzos

En “La ronda de los presos” (1890) de Vincent Van Gogh, una masa de figuras anónimas, apiladas y solitarias de prisioneros caminan, circularmente, unos tras otros, con sus cuerpos encorvados y sus manos entre los bolsillos, mientras los altos muros de la galera cierran sus pasos cansados. La monotonía de la ronda asfixia el aire de los prisioneros callados, cuyos rostros aparecen y, después, desaparecen, exhibiendo, únicamente, sus espaldas uniformes, según el recorrido de sus pies. Ellos caminan al compás del tiempo cronológico que todo lo devora, porque solo conoce el impasible presente del encierro carcelario. Sin un pasado, ni un futuro distinto al estigma de la transgresión, los presos peregrinan, aisladamente, una y otra vez, algunas veces, sin redención, bajo la ronda eterna de la prisión. Sin embargo, y, a pesar de las inflexibles leyes del encierro carcelario, dos (y no una) mariposas amarillas aletean hacia arriba en señal de transformación. “Tú sabes cómo puede desaparecer la prisión”, pregunta Van Gogh a su hermano Theo: “A base de afecto profundo, serio. Pero el que no tiene esto permanece en la muerte”⁴⁷.

La prisión es, en efecto, un espacio de desaparición del *quien*, que permanece aislado y oculto para los demás, o, mejor aún, de fabricación de figuras anónimas y solitarias (y, además, sumisas)

⁴⁶ Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006, pág. 182.

⁴⁷ Van Gogh, Vincent: *Cartas a Theo*, Madrid, Alianza, 2016, pág. 68.

debido a la modelación disciplinaria de sus cuerpos y de sus almas⁴⁸. Concretamente, la reclusión, con sus técnicas de vigilancia y de corrección, sustituye la unicidad y la distinción del agente por la homogeneidad de los actos delictivos y de los mecanismos de represión en masa. El recluso se transforma, así, en un producto institucional, cuya producción resulta análoga a cualquier “material” de la naturaleza. En efecto, el encierro convierte a los hombres en algo que no son: bajo el silencio y la pasividad del aislamiento, el yo permanece en completo secreto y retraimiento de todo intercambio humano, perdiendo, en seguida, la revelación de su propia identidad, distinta al acto ofensivo. De este modo, y por obvias razones, el héroe de una historia singular permanece oculto⁴⁹, porque su descubrimiento depende, esencialmente, de la narración de los múltiples acontecimientos que fundan su biografía.

Bajo el encierro carcelario no solo se pierde la libertad de movimiento, sino también el sentido mismo de la vida humana, ya que los hombres existen, primordialmente, como seres que “actúan y hablan unos para otros” (*bíos*)⁵⁰. Sin los demás, el yo está privado de toda revelación, ya que el “descubrimiento sólo procede del acto mismo, y esta realización, como todas las realizaciones, no puede revelar al «quién», a la única y distinta identidad del agente”⁵¹. En otros términos, la pérdida de la circulación social, “aquel asomarse a la existencia fuera de sí”⁵², que distingue lo específicamente humano de la vida, lo no animal, resulta equivalente al “ocultamiento de lo humano”⁵³. Por lo tanto, el *qué* (hechos) enmascara al *quién*

⁴⁸ Foucault, Michel: *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 2009, pág. 345.

⁴⁹ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 211.

⁵⁰ *Ibíd.*, pág. 212.

⁵¹ *Ibíd.*, págs. 209-210.

⁵² Esposito, Roberto: *Comunidad, inmunidad, biopolítica*, Herder, Barcelona, 2012, pág. 17.

⁵³ Nussbaum, Martha: *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Katz, Buenos Aires, 2006.

(actos + palabras), administrando, igualando y banalizando todo cuanto dice o hace hasta conseguir su aislamiento y su anonimato (en ocasiones, incluso, su bestialización⁵⁴). A propósito, los prisioneros de Guantánamo representan un claro ejemplo de aquellas figuras oscuras (solitarias y desconocidas), cuya humanidad resulta negada indefinidamente debido a su “estatuto de peligrosidad”, igualmente indeterminado.

En este caso, “estar detenido indefinidamente significa no tener ninguna perspectiva de reingresar al tejido político de la vida”⁵⁵. De hecho, la prohibición de vivir entre los demás anula la acción y el discurso, que, a diferencia de la fabricación, nunca son posibles en aislamiento, ya que “estar aislado es lo mismo que carecer de la capacidad de actuar”⁵⁶. Una y otra demandan la presencia de otros hombres, puesto que el sujeto se descubre ante ellos mediante sus actos y sus palabras compartidas. Concretamente, el carácter relevador de una acción depende, esencialmente, de la narración de aquél que se identifica como su único protagonista, quien anuncia “lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer”⁵⁷: Sin el acompañamiento verbal, “la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto”⁵⁸. En efecto, la palabra hablada comunica el yo, su unicidad y su distinción, y no meramente un hecho, sin actor.

El *quien* (y no el *qué*) dice de sí cuando narra sus realizaciones y sus posibilidades por venir, “ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable siempre única, es un relato, una

⁵⁴ Es importante recordar, advierte Judith Butler, que “esta bestialización de lo humano tiene poco o nada que ver con animales concretos, ya que se trata de una representación de lo animal en contra de la cual se define lo humano”. Butler, Judith: *Marcos de guerra: las vidas lloradas*, Paidós, Barcelona, 2017, pág. 109.

⁵⁵ *Ibíd.*, pág. 97.

⁵⁶ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 216.

⁵⁷ *Ibíd.*, 2005, pág. 208.

⁵⁸ *Ibíd.*

narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha”⁵⁹. En este sentido, narrar la propia vida significa aparecer ante los otros y revelar la singularidad (talentos, defectos, anhelos, experiencias), que distingue a cada uno entre sus iguales. La narración como acción humana constituye, así, la promesa para reanudar la propia existencia, en tanto “que recomienzo eterno de una historia singular, de un relato insólito, de una biografía”⁶⁰. Este advenimiento biográfico, al igual que el nacimiento biológico, constituye el inicio de *alguien*, que en todo caso es, siempre, “un principiante por sí mismo, un iniciador”⁶¹ de múltiples comienzos durante toda su vida, y jamás algo definitivo para siempre. Que el hombre nazca y narre su propia creación, y no se fabrique y se programe como un robot industrial, significa que es esencialmente libre para fundar y adherir algo radicalmente nuevo en el mundo.

De ahí la oportunidad de toda aparición y revelación humanas, toda vez que subvierte el automatismo de un destino prefigurado en virtud de las leyes científicas y sociales y de su probabilidad, reivindicando el sentido renovable de la existencia. En esto reside la importancia de introducir el relato de sí en los espacios de encierro carcelarios, ya que la narración agujerea el estigma de peligrosidad de amplias poblaciones “amenazantes para la comunidad” (antes y después de la comisión del hecho delictivo), invocando, así, el poder de variación, de multiplicación, de metamorfosis. De este modo, la narración descubre el carácter específicamente humano de toda vida, su condición riesgosa y, también, promisoria, interrogando la existencia de quienes están aislados de toda aparición en la esfera

⁵⁹ Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006, pág. 186.

⁶⁰ Cavarero, Adriana: *Inclinaciones. Crítica a la rectitud*, Fragmenta, Barcelona, 2022, pág. 52.

⁶¹ *Ibid.*, pág. 191.

pública (especialmente, los criminales y los desocupados⁶²), distinta a la acción delictiva y su caculo estadístico de reincidencia.

La acción de narrar traza, en definitiva, la condición humana de la natalidad, el comienzo, lo milagroso de toda vida nacida o por aparecer entre otros, en oposición a la mera repetición uniforme y superficial de un destino prefigurado como criminal, a partir de las leyes estadísticas y su probabilidad⁶³. ¿Qué implica acaso la narración cuando se nace y se permanece con la suerte echada (*alea jacta est*), como delincuente, sino el milagro de la aparición y la revelación de un *quién*, capaz de transformar cualquier predicción de peligrosidad en virtud de su libertad para comenzar algo nuevo en el mundo? Bajo este contexto, los Grupos de Investigación sobre Estudios Críticos y Epimeleia, adscritos a las Escuelas de Derecho y Ciencias Políticas y Teología, Filosofía y Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín, Colombia), en asocio con la Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia), crearon y desarrollaron, ininterrumpidamente, entre los años 2018 y 2022, un laboratorio biográfico con hombres y mujeres del Programa Integral de Educación para el Cambio de Vida (PEC), del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), en el Complejo Carcelario y Penitenciario El Pedregal, titulado “Las palabras a lo largo de la vida”.

Este ciclo, que se implementó entre los meses de abril y junio de 2019, y el cual contó con la participación de 88 internos condenados por distintos delitos, se dividió en ocho (8) encuentros narrativos⁶⁴, destacándose el denominado “una nueva vida”, que se

⁶² Nussbaum, Martha: *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Katz, Buenos Aires, 2006, pág. 255.

⁶³ Kristeva, Julia: *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, pág. 75.

⁶⁴ Las sesiones biográficas contaron con el siguiente orden: 0. Acercamiento (¿De qué se trata el laboratorio, un espacio de encuentro y experimentación?); 1. Camino a casa (¿De dónde vengo yo?); 2. Las palabras cruzan la vida (¿Qué

orientó bajo la pregunta “¿Quién puedo ser distinto de lo que soy?”⁶⁵. Porque este cuestionamiento revela, como ningún otro, la unicidad de cada narrador, a partir de su facultad para iniciar y plantar algo inédito en el mundo. Así las cosas, el laboratorio biográfico constituye un espacio de aparición y de revelación recíprocas en virtud de la narración de sí que desoculta la singularidad y, especialmente, la iniciativa de cada narrador⁶⁶; el *quien* a diferencia

palabras constituyen mi vida?); 3. Geografías afectivas (¿Qué afectos evocan los lugares que he habitado?); 4. Nuestro rostro, nuestro cuerpo (¿Qué cuentan las cicatrices de mi cuerpo?); 5. Estamos hechos de historias (¿Cuáles son mis raíces, mis gustos y mis sueños?); 6. Una nueva vida (¿[Qué] puedo ser distinto de lo que soy?); 7. Cierre (¿Cómo continuar la experimentación artística y la narración biográfica en mi vida diaria?). De forma adicional, los encuentros narrativos se acompañaron de un ejercicio epistolar titulado “La toma poética de la prisión”, que contó con el envío y la recepción de cartas entre los internos, los estudiantes y la sociedad civil, en general.

⁶⁵Debido a razones teóricas y metodológicas, especialmente después de la lectura de Arendt sobre las figuras anónimas y solitarias, incluidas en el capítulo V. “La acción”, de “La Condición Humana”, a propósito de la distinción entre el *quién* y el *qué*, la pregunta original ¿[qué] puedo ser distinto de lo [qué] soy? se corrigió como ¿[quién] puedo ser distinto de lo [qué] soy? Al respecto, Hannah Arendt advierte que “en el momento en que queremos decir *quién* es alguien, nuestro mismo vocabulario nos induce a decir *qué* es ese alguien; quedamos enredados en una descripción de cualidades que necesariamente ese alguien comparte con otros como él; comenzamos a describir un tipo o «carácter» en el antiguo sentido de la palabra, con el resultado de que su específica unicidad se nos escapa. Esta frustración mantiene muy estrecha afinidad con la bien conocida imposibilidad filosófica de llegar a una definición del hombre, ya que todas las definiciones son determinaciones o interpretaciones de qué es el hombre, por lo tanto, de cualidades que posiblemente puede compartir con otros seres vivos, mientras que su *específica diferencia* se hallaría en una determinación de qué clase de «quién» es dicha persona”. Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 210.

⁶⁶ Para la definición del laboratorio biográfico se hace uso de la definición arendtiana de «espacio de aparición», que cobra “existencia *siempre* que los hombres se agrupan por el discurso y la acción”. Del mismo modo, se alude al término narrador, y no al actor, para resaltar la función de quien “capta y hace la

del *qué*, lo anónimo y lo inesperado de sus palabras y de sus acciones. En otros términos, el descubrimiento de unos con otros (poder), y no contra otros (violencia), a través del relato compartido, garantiza, de suyo, el develamiento de la capacidad para comenzar algo nuevo, sin lo cual permanecería furtiva la propia unicidad, incluso para el mismo agente.

Por esta razón, el laboratorio es plural, y, en modo alguno, individual, ya que la narración demanda el intercambio de todos, quienes siendo iguales pueden entender y prever el futuro de aquellos no han nacido todavía (alteridad), y, su vez, siendo distintos pueden diferenciarse respecto a los otros, incluso de los que están por llegar (distinción), revelando, así, su carácter de seres únicos en el mundo⁶⁷. Por esta razón, cada integrante del laboratorio puede asomarse y comunicar su propio yo a los demás (el *quién*), y no simplemente su delito (el *qué*)⁶⁸, mostrando el cúmulo de iniciativas que contienen sus actos cumplidos y sus ficciones del porvenir. Porque la narración de la propia creación envuelve la vida entera. La acción de la narración interrumpe, en suma, la ronda anónima y solitaria de los presos, su marcha uniforme y cadenciosa, invocando la contigüidad entre los iguales y, al mismo tiempo, la unicidad y la distinción de cada *quien*, para dejar ver y oír comienzos inesperados. “Y una vez más esto es posible debido sólo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento [físico y narrativo] algo singularmente nuevo entra en el mundo”⁶⁹.

En consecuencia, el laboratorio biográfico es un espacio plural de aparición para anunciar la novedad, el comienzo, el principio de *alguien* capaz de subvertir un pronóstico indefinido de peligrosidad. De este modo, cuando se traza y se realiza la sesión “una nueva vida”

historia”, incluida la propia, a partir del relato. Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, págs. 225 y 219, respectivamente.

⁶⁷ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 205.

⁶⁸ *Ibíd.*

⁶⁹ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 207.

en la prisión, se pone en juego la iniciativa de cada *quien*, que siempre es “un principiante por sí mismo” de su propia vida⁷⁰. Aquí reside el radical desocultamiento y la revelación de cada uno entre los otros, afirmando su capacidad para comenzar algo mediante la narración de su propia historia, porque la revelación de *quien se es* también depende de los comienzos pasados y porvenir. Al respecto, la sesión “una nueva vida” confirma la común condición humana de la natalidad, puesto que el relato de sí constituye la propia biografía (historia de vida en formación), que supera cualquier plan y predicción definitivos (incluyendo, por supuesto, todo pronóstico de peligrosidad).

Esto es, seguramente, lo que distingue al hombre del animal: “Que en el ser humano, en cada ser venido al mundo como ser- natal, la vida es un acontecimiento misterioso de la biología, algo relacionado con ella y, al mismo tiempo, algo que la supera”⁷¹. Ningún hombre ha nacido para actuar un guion establecido antes de su aparición en el mundo, sino para instaurar innumerables comienzos, sucesivas y milagrosas iniciativas a lo largo de su vida. Claramente, la espontaneidad y la imprevisibilidad de toda acción y de toda palabra corroboran la libertad humana para iniciar algo insólito en el mundo: “Cada ser humano es un ser-en-el tiempo, puro comienzo, y, por eso, fundación de algo nuevo: un momento de pura libertad”⁷². Ahora, que el hombre no sólo posea la facultad del comienzo, sino que él sea puro comienzo, significa que su vida no está destinada a ser explicada en su mismo existir, sino a ser narrada⁷³.

De este modo, la narración de “una nueva vida” bajo el encierro carcelario contiene una forma (y, también, un esfuerzo) por

⁷⁰ *Ibíd.*

⁷¹ Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006, págs. 180-181.

⁷² *Ibíd.*

⁷³ *Ibíd.*, pág. 180.

encontrar un relato, una *lexis*, capaz de responder a la cuestión ¿Quién puedo ser distinto de lo que soy? Este es el objetivo de la antepenúltima sesión del laboratorio biográfico en la prisión, entendido como un espacio potencial de nuevos comienzos mediante actos y palabras singulares, que sirven para “establecer relaciones y crear nuevas realidades”⁷⁴. En este marco, el relato es una descripción de la propia temporalidad en el mundo, especialmente del futuro, que incluye la irrevocabilidad de las actuaciones pasadas y, también, lo inesperado y lo pasmoso de los comienzos de cada *quien*, que anuncia una existencia presente y por llegar. Naturalmente, cada uno nace y habita un mundo contingente que preexiste a cada nacimiento biológico y biográfico, que, no obstante, debe descubrirse y experimentarse, y, por supuesto, narrarse.

Porque la narración de lo vivido y de lo eventual salva un trozo de lo acontecido y, también, de lo anhelado frente a la incertidumbre y la inseguridad de un mundo en el que se nace y se permanece, incluyendo el espacio de la prisión⁷⁵. Ser un espacio potencial de promesa, a través de las palabras dichas y anunciadas a otros, constituye, pues, la tarea del laboratorio biográfico implementado en la prisión. Porque la acción de la narración y la narración de la acción⁷⁶ implican tomar una iniciativa, emprender, aprestarse a la acción⁷⁷, a pesar de la fragilidad del mundo y de sus instituciones, que no siempre acogen con hospitalidad al recién llegado, incluyendo a quienes intentan insertarse en el tejido social después de purgar una pena. En otros términos, a pesar de la incertidumbre

⁷⁴ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 226.

⁷⁵ Cfr. Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006, pág. 196.

⁷⁶ Kristeva, Julia: *El genio femenino. I. Hannah Arendt*, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, pág. 50.

⁷⁷ “Como indica la palabra griega *archein*, «comenzar», «conducir» y, finalmente, «gobernar». Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 207.

de los asuntos humanos, así como a los cálculos estadísticos que imponen a muchos un destino indefinidamente culpable, el relato sobre sí mismo abre la oportunidad de un inicio, el relámpago de la sorpresa, la gracia de la renovación.

En suma, la narración biográfica constituye una oportunidad y una promesa para avanzar hacia adelante “con el asombro y la inquietud, con la oportunidad y la promesa de ese «milagro del nacimiento» que [...], en cuanto acontecimiento, sigue siendo el relanzamiento último (¿único?) de la interrogación sobre el sentido de toda vida”⁷⁸.

Hallazgos del laboratorio biográfico en la prisión: la narración de los nuevos comienzos

“Debido a que son *initium*, los recién llegados y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción. [*Initium*] *ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit* («para que hubiera un comienzo, fue creado el hombre, antes del cual no había nadie»), dice san Agustín en su filosofía política”⁷⁹. Todo comienzo necesita la palabra y la acción de *aquél* que conjura nuevas realidades, porque él es el principio de cualquier creación de sí mismo. De manera que mientras el hombre sea capaz de actuar (incluyendo, la acción de la narración), “cabe esperarse de él lo inesperado, lo que es infinitamente improbable”⁸⁰. De hecho, cada nacimiento biológico y, también, biográfico (en virtud de la iniciativa inherente a la acción de la narración) introduce algo nuevo en el mundo propio y compartido, que “siempre aparece en forma de

⁷⁸ Kristeva, Julia: *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013, pág. 53.

⁷⁹ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 207.

⁸⁰ *Ibid.*, pág. 207.

milagro”⁸¹. En otros términos, la palabra dicha y la acción realizada producen, invariablemente, algo inédito, porque introducen una cadena de acontecimientos en la trama del tiempo vivido y por vivir.

Efectivamente, cada hombre inserta algo nuevo con su primera aparición biológica, seguida de sus múltiples comienzos a través de los discursos y las actuaciones que desocultan su radical unicidad (igualdad y distinción respecto a los demás, así como sus innumerables iniciativas). Porque, aunque los hombres compartan cualidades, defectos, habilidades y sueños, cada uno es diferente a cualquiera que haya nacido o esté por nacer. En concreto, la revelación del agente en la palabra y la acción descubre su ser y su estar singular en el mundo, además del poder para insertar nuevos comienzos, que además de interrumpir el camino recto hacia la muerte física, subvierten los pronósticos estadísticos de un devenir prefigurado, y cuyas consecuencias recaen directamente sobre su propia vida y la de otros, incluso no conocidos⁸². No hay duda de que el vocablo más corto y el acto más limitado pueden modificar el rumbo de una vida; el discurso y la acción son tan vastos en sus efectos como vacilantes y promisorios en sus predicciones⁸³.

El comienzo es, pues, inherente al nacimiento físico y, también, al biográfico, porque “toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable siempre única, es un relato, una narrativa”⁸⁴. Aquí reside el hallazgo principal de la sesión “una nueva vida” del laboratorio biográfico implementado en la prisión: la subjetividad no es el resultado de una idea estable de peligrosidad o de un pronóstico

⁸¹ *Ibíd.*

⁸² Al respecto, Arendt señala: “Puesto que la acción actúa sobre seres que son capaces de sus propias acciones, la reacción, aparte de ser una respuesta, siempre es una nueva acción que toma su propia resolución y afecta a los demás. Así, la acción y la reacción entre hombres nunca se mueven en círculo cerrado y nunca pueden confinarse a dos partícipes”. *Ibíd.*, pág. 218.

⁸³ *Ibíd.*, pág. 219.

⁸⁴ Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006, pág. 186.

estadístico de reincidencia, sino de un relato de vida, de una narración, de una “lucha” sobre sí mismo⁸⁵, capaz de anunciar el comienzo de *alguien*, que siempre es un principiante, un creador, un innovador (y no, únicamente, un sujeto condenado por una acción culpable, sin pretender exculpar su responsabilidad en tanto agente con decisión). Los narradores del laboratorio comparten con otros sus palabras de futuro, conjurando nuevos propósitos, capacidades y relaciones que contienen una radical novedad.

En este caso, se trata, sin embargo, de un comienzo al cuadrado, puesto que las figuras solitarias y anónimas de la prisión, que permanecen en las sombras para sí mismas y para otros, desocultan narrativamente un presente y un futuro singulares cargados de comienzos impredecibles⁸⁶, capaces de inaugurar otros horizontes de sentido y de actuación. Todavía más: esta sesión biográfica zurce la memoria del pasado, ya que la iniciativa no constituye, en modo alguno, una ruptura con lo vivido, sino una interpretación de los múltiples comienzos deseados y cumplidos, cuyos efectos pasmosos, mediocres y fallidos aún envuelven el presente y el porvenir. La mayoría de veces, el actor permanece atrapado en las consecuencias del pasado, que lo excluyen de cualquier iniciativa distinta a la repetición criminal. Porque el comienzo, a diferencia de la reproducción, implica reaparecer en el juego del mundo mediante palabras y acciones vivas, siempre nuevas y, por lo tanto, inesperadas.

⁸⁵ *Ibíd.*

⁸⁶ Las iniciativas contenidas en la narración no se refieren, únicamente, al porvenir, sino también al presente y el pasado, en tanto descubre el cúmulo de comienzos establecidos y cumplidos a lo largo de la vida. En palabras de Paul Ricoeur, la narración de una vida envuelve, así, “la *expectativa*, que llama presente del futuro; la *memoria*, que llama presente del pasado; y la *atención*, que es el presente del presente”. Ricoeur, Paul: *Escritos y conferencias. En torno al psicoanálisis*, Trotta, Madrid, 2013, pág. 191.

Sin la novedad, no hay memoria del pasado, ni expectativa de lo que sucederá después. En este sentido, lo nuevo se constituye en una promesa que rehabilita la comprensión de lo vivido y la restauración de la actuación, la no abstención, que introduce lo nuevo. La sesión “una nueva vida” configura, así, una acción mediante la narración de sí, que pone en movimiento la libertad para comenzar, la espontaneidad humana para empezar, otra vez. Durante la realización del laboratorio, especialmente, de la antepenúltima sesión, la narración promete nuevas historias cargadas de un presente y un porvenir singulares, que redimen la vida de una condena indefinida a la abstención de toda iniciativa distinta a la reincidencia criminal. En oposición al pronóstico de peligrosidad derivado de las condiciones endógenas y exógenas de un cualquiera, la promesa de un comienzo (promisorio y, por supuesto, riesgoso) habilita la capacidad de los sujetos para narrar y para actuar, insertándose como principiantes en el mundo.

En concreto, la promesa de un segundo nacimiento, y, después, de muchas otras apariciones y revelaciones de la propia unicidad, redime a los narradores, sin excluirlos de sus responsabilidades por los daños cometidos contra otros, de su encierro identitario en un único acto delictivo. En palabras de Arendt, sin el poder para prometer “no podríamos mantener nuestras identidades, estaríamos condenados a vagar desesperados, sin dirección fija, en la oscuridad de nuestro solitario corazón, atrapados en sus contradicciones y equívocos”⁸⁷. Bajo este contexto, la narración de “una nueva vida” configura una promesa inherente a la facultad de comenzar algo inédito en el mundo, que libera al narrador de la condena del pasado, actualizando sus anhelos, sus cualidades y sus vínculos en el presente y el porvenir.

Naturalmente, esta promesa de natalidad en la prisión, a través del relato que funda nuevas iniciativas, tiene el poder para “continuar

⁸⁷ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 257.

y evitar así el abismo de hastío, la desesperanza y la absoluta desorientación. Nos permitan vivir y comprender, es decir, reconciliarnos, en un mundo cuya ley es la pluralidad”⁸⁸. En efecto, el nacimiento biográfico, a través del relato de sí, que traza nuevas iniciativas de sentido y de actuación en el mundo, depende, inevitablemente, de un espacio compartido de palabras donde cada uno comunica para sí y para otros: “Tengo para dar al mundo” y “Sueño con ser”, expresan al unísono los narradores del laboratorio biográfico. Sin lugar a dudas, estas promesas explícitas de “una nueva vida” transforman la vida singular y la existencia compartida, porque revela la unicidad de cada narrador, así como su enorme “esperanza”⁸⁹ en el poder de los comienzos. Escuchémoslos:

(MujerSⁿ)⁹⁰

El mañana será mejor

Bajo la misma luna

Mi nombre es Aleiram. Lo mejor que tengo para regalarle al mundo es mi disciplina, organización y colaboración.

Sueño con ser una tutora de niños y prestar servicio en un hogar comunitario y para esto estaré con mi hija y otras personas que tengan la visión de mis sueños

⁸⁸ Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006, pág. 198.

⁸⁹ En palabras de Françoise Collin, Arendt “introduce, así, «la fe y la esperanza» como virtudes políticas, cuya introducción es necesaria por el mero hecho de que el mundo está inscrito en el tiempo e, irreductible al puro proyecto, comporta una parte imprevisible”. Collin, Françoise: “*Nacer y tiempo. Agustín en el pensamiento arendtiano*”, en Birulés, Fina: *Hannah Arendt*, Gedisa, Barcelona, 2006, p. 82.

⁹⁰ Por razones de seguridad, se han mantenido en reserva los nombres y los apellidos de los narradores del laboratorio. Los códigos aquí publicados obedecen al proceso de sistematización de la autora, que agregó la ⁿ a cada nombre para aludir a la infinita potencia de cada historia para comenzar.

(MujerIⁿ)

Aún con mis alas rotas intentaré de nuevo volar

Mi nombre es Lebasi. Lo mejor que tengo para darle al mundo es paz y amor Sueño con ser auxiliar de enfermería y me propongo salir de prisión para ejercer mis sueños [sic]

(MujerAⁿ)

Mi nombre es Zednanreh. Lo mejor que tengo para darle al mundo amor y servicio. Sueño con ser profesional y me propongo luchar

(MujerWⁿ)

Mi proyecto de vida

Mi nombre es Nadocar. Lo mejor que tengo para darle al mundo es darles a conocer el gran amor que tiene Dios por nosotros. Sueño con ser una gran empresaria de confecciones y tener esta profesión con la cual pueda dejarle una buena estabilidad a mis hijos

(MujerMⁿ)

Mi nombre es Atram. Lo mejor que tengo para darle al mundo es respeto y tolerancia. Sueño con ser una gran y prospera mujer en mi restaurante para darle a mis hijos y nietos una mejor calidad de vida

(MujerYⁿ)

Yo después de yo

Mi nombre es Acissey. Lo mejor que tengo para regalarle al mundo es mi alegría y mi sonrisa Sueño con tener mi propio negocio y formar una familia con buenas bases y me propongo sacar mis sueños adelante y luchar por ellos hasta lograrlos.

(MujerXⁿ)

Sueños del mañana

Mi nombre es Anemix. Lo mejor que tengo para darle al mundo son todos mis conocimientos. Sueño con ser madre y trabajar junto a mi esposo para ayudar al necesitado. Me propongo trabajar duro y cumplir todas esas metas para realizarme como persona

(MujerCⁿ)

Mujer guerrera

Mi nombre es AidiuacI. Lo mejor que tengo para darle al mundo es mi creatividad. Sueño con ser una gran arquitecta y me propongo estudiar

arquitectura para ser una profesional y ser una persona diferente de lo que soy

(MujerARⁿ)

La fortaleza de mi ser

Mi nombre es Acilegna. Lo mejor que tengo para darle al mundo es una oportunidad llena de aplausos y una sonrisa. Sueño con ser y crecer cada día más

(MujerNⁿ)

Un sueño que aún no se ha frustrado

Mi nombre es Ailatan. Lo mejor que tengo para darle al mundo es mi servicio y mi amistad. Sueño con ser una gran bióloga marina y me propongo salir de prisión y alcanzar mi sueño

(HombreDⁿ)

Nuevo proyecto de vida para vivir mejor

Yo soy zedemoid. Les voy a contar parte de mi historia y experiencias vividas y de que tengan en cuenta que todo ser humano comete errores, pero que nunca es tarde para cambiar y que puede mejorar. Lo que yo más quiero es ser un gran profesional en la mecánica diésel y no voy a dejar de soñar y luchar por cumplir mis sueños hasta hacerlo realidad

(HombreJⁿ)

El sueño de un soñador

Redienajohj

Que es lo mejor que tenemos para darle al mundo: nuestra experiencia para mejorar el mundo y crear paz y salvar vidas [sic]. Quiero ser auxiliar de enfermería para salvar vidas. Tengo que empear a ser creativo y prolijo empear a crear visiones y planes y practicarlos para hacerlos realidades y para hacer de la vida un gran fuego de superación para así divertirme y hacer lo que me gusta y sentirme orgulloso de mi mismo [sic]

(HombreCⁿ)

La nueva aventura (sic)

Mi nombre es Naitsirc

Y lo mejor que tengo para darle al mundo es mis buenos consejos y mis sueños hechos realidad [sic]. Sueño con ser un gran artista, componer y cantar, y de nuevo estar junto a mis hijos y me propongo que saldré adelante con mi proyecto de cambio de vida

(HombreJAⁿ)

La nueva vida

Soy Yhnoj. Al mundo le dejaría mis experiencias, porque son muchas y estoy seguro serían de mucho aprendizaje. Sueño con ser un gran piloto y me propongo salir de la cárcel para matricularme en algún curso de pilotaje. Voy a luchar por encontrar de nuevo un hogar ya que he descubierto que a mí me hace feliz el amar y el sentirme amado

(HombreHⁿ)

Nacer de nuevo

Yo soy Rotceh. Tengo la voluntad de ser mejor persona para haci (sic) aportarle al mundo un granito de arena para que sea mejor país y para eso quiero ser y lograr mis sueños y eso lo espero lograr de la mano de Dios: ser un padre ejemplar, conocerme a mí mismo, para lograr construir mi propia Historia

(HombreHPⁿ)

Mi nueva Era

Mi nombre es Yrneh y lo mejor que tengo para darle al mundo son mis nuevos principios y mis nuevos valores. Mi sueño es retomar mi libertad y no volver a delinquir para no estar más nunca separado de mi hogar y ser una persona de bien para la sociedad y tener buenos momentos

(HombreJGⁿ)

Mi vivir

Mi nombre es Emiaj y lo mejor que tengo para darle al mundo es mucha paz. Sueño con ser una mejor persona y me propongo a dejar un pasado atrás y salir para adelante

(HombreJOⁿ)

Nuevo Comienzo

Mi nombre es Reivaj y lo mejor que tengo para darle al mundo es testimonio, para que con mi historia pueda ayudar a salvar vidas de las adicciones. Sueño con ser ingeniero en producción y me propongo estudiar a distancia mientras estoy acá

(HombreFⁿ)

El hombre renovado

Yo soy Oibaf. Lo mejor que tengo para darle al mundo es mi alegría mis ganas de vivir y de cuidar el medio ambiente. Yo sueño ser un gran agricultor cuidar la tierra y mis cultivos con amor y dedicación ser un buen padre y esposo, y llenar mi vida de virtudes y buenos principios darles un buen ejemplo a mis hijos. Ser un hombre renovado

(HombreBⁿ)

La oruga y la mariposa (un hombre nuevo)

Lo mejor que tengo para darle al mundo es mi testimonio de vida y superación. Sueño con ser un profesional comunicador social, ser un mejor padre y escribir un libro y me propongo retomar mi carrera y atraer con mi mente todo lo que deseo e introyectarme que soy capaz de hacer lo que me proponga

Conclusión

La biografía contiene un presente y un pasado singulares, así como un cúmulo de iniciativas derivadas de la inherente condición natal de la existencia humana, que lo distingue del animal, y lo sustrae de las inexorables leyes de la causalidad y de los pronósticos de peligrosidad. Ahora, no hay duda de que “sólo podemos saber *quién* es o era *alguien* conociendo la historia de la que es su héroe”⁹¹, incluyendo sus múltiples iniciativas de cambio, de metamorfosis, de multiplicación de sí mismo. Naturalmente, este sentido renovable, y, en modo alguno, anticipado de la vida humana, capaz de “interrumpir la monotonía del ciclo natural”⁹² y de hacer perdurable lo vivido, depende de la posibilidad de narrar. Sin la posibilidad y sin la acción de contar lo vivido, la existencia “no sólo perdería su

⁹¹ *Ibíd.*, pág. 215.

⁹² Cavarero, Adriana: *Inclinaciones. Crítica a la rectitud*, Fragmenta, Barcelona, 2022, pág. 182.

carácter revelador, sino también su sujeto”⁹³, ya que, sin la narración (que, al mismo tiempo, es una acción cumplida en un espacio de aparición compartido), el nombre propio, el *quien* de un conjunto de acciones logradas y por hacer, simplemente desaparece.

Por fuera del acompañamiento verbal de una acción, de la narración, advierte Hannah Arendt, el hombre es apenas uno entre cientos de miles de seres vivos, sin ninguna unicidad, ni distinción, pues el relato encierra y comunica la identidad de su único y radical protagonista⁹⁴. En efecto, la narración anuncia al actor de cada escena originaria, de cada nacimiento biológico y, también, de cada comienzo narrativo, revelando lo que hace, lo que ha puesto en obra y lo que anhela comenzar. Esta insistencia biográfica en la prisión alude, así, a la iniciativa, el comienzo, lo nuevo capaz de subvertir el pronóstico indefinido de peligrosidad. La acción de narrar en traza, así, la condición humana de la natalidad biográfica, en oposición a la repetición de un destino prefigurado como criminal, anunciado, en cambio, el milagro de la aparición y la revelación de un *quien*, capaz de iniciar algo nuevo en el mundo. He aquí el aporte de esta composición que, cimentada en la filosofía arendtiana, crea y aplica un laboratorio un laboratorio biográfico en la prisión, entendido como espacio plural de aparición y de revelación, para reivindicar el sentido renovable de la vida, su variación, su multiplicación y su metamorfosis, capaces de modificar los cálculos estadísticos de criminalidad y de reincidencia.

Referencias

Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005.

Arendt, Hannah: *Sobre la violencia*, Alianza, Madrid, 2010.

⁹³ Arendt, Hannah: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005, pág. 218.

⁹⁴ *Ibíd.*

- Bárcena, Fernando: *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona, 2006.
- Cavarrero, Adriana: *Inclinaciones. Crítica a la rectitud*, Fragmenta, Barcelona, 2022.
- Collin, Françoise: “Nacer y tiempo. Agustín en el pensamiento arendtiano”, en Birulés, Fina: *Hannah Arendt*, Gedisa, Barcelona, 2006, pp. 77-96.
- Fernández, Raúl: *Séneca en Auschwitz. La escritura culpable*, Páginas de Espuma, Madrid, 2010.
- Kristeva, Julia: *El genio femenino. I*. Hannah Arendt, Paidós, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013.
- Londoño, María: *La condición humana*, Ediciones Uniandes, Bogotá, 2011.
- Mèlich, Joan-Carles: *La lectura como plegaria. Fragmentos filosóficos I*, Fragmenta Editorial, Barcelona, 2015.
- Ricoeur, Paul: *Escritos y conferencias. En torno al psicoanálisis*, Trotta, Madrid, 2013.
- Steinbeck, John: *La perla*, Edhasa, Barcelona, 2017.
- Van Gogh, Vincent: *Cartas a Theo*, Madrid, Alianza, 2016.
- Esposito, Roberto: *Comunidad, inmunidad, biopolítica*, Herder, Barcelona, 2012.

DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CON NIÑOS DE 9 AÑOS MEDIANTE LA NOVELA FILOSÓFICA *KIO Y GUS: ASOMBRÁNDOSE ANTE EL MUNDO* DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

THINKING SKILLS DEVELOPMENT ON 9-YEAR-OLD CHILDREN THROUGH THE PHILOSOPHICAL NOVEL *KIO AND GUS* OF THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN PROGRAM

JOAN CORDERO REDONDO

joan.corderoredondo@gmail.com

Universidad Florencio del Castillo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-8242>

RECIBIDO: 2 DE JULIO DE 2022

ACEPTADO: 10 DE AGOSTO DE 2023

Resumen: Este trabajo analiza la influencia de la aplicación del Programa de Filosofía para Niños (P4C) en el desarrollo de habilidades de pensamiento en 12 estudiantes de educación primaria del 4to grado de la Escuela Jesús Jiménez Zamora, Cartago, Costa Rica, por medio de la implementación de diseños didácticos filosóficos, el uso de la novela filosófica *Kio y Gus: asombrándose ante el mundo*, y el *Manual para el docente*. El problema de investigación se adscribe a la enseñanza y métodos didácticos para el aprendizaje filosófico y el desarrollo de habilidades de pensamiento. La investigación constata que la implementación del programa de P4C en el cuarto año de educación básica tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de pensamiento (cognitivas), pero también se extiende en los ámbitos sociales y de comunidad de investigación.

Palabras clave: Filosofía para niños, enseñanza de la filosofía, educación primaria, habilidades de pensamiento.

Abstract: This paper analyzes the influence of implementing the Philosophy for Children Program (P4C) on the development of thinking skills in 12 fourth-grade primary education students at Jesús Jiménez Zamora School in Cartago, Costa

Rica. The study employed philosophical didactic designs, the use of the philosophical novel *Kio and Gus* and the *Teacher's Manual*. The research problem is framed within the teaching and didactic methods for philosophical learning and the development of thinking skills. The research confirms that implementing the P4C program in the fourth year of basic education has a positive impact on the development of cognitive thinking skills and extends to the social and community aspects of research.

Keywords: Philosophy for Children, teaching philosophy, primary education, thinking skills.

Introducción

La implementación de la filosofía en el currículo escolar posibilita el desarrollo de habilidades, tanto a nivel cognitivo como social, ético y de comunidad de investigación^{1 2}. La filosofía y el desarrollo de habilidades del pensamiento parte de los supuestos del pensamiento pedagógico moderno que atiende la tarea educativa de generar espacios para la reflexión y la creación de pensamiento válido, intersubjetivo y propio en las personas estudiantes. Las investigaciones de Lepareur y Grangeat³, Miller y Leng⁴, Siddiqui,

¹ Lipman, M: *Manual de profesor: Asombrándose ante el mundo para acompañar Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2010.

² UNESCO: *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, UNESCO, Paris, 2011.

³ Lepareur, C., y Grangeat, M: “Teacher collaboration’s influence on inquiry-based science teaching methods”, en *Routledge*, 9(4), 2018, pp. 363-379.

⁴ Miller, C., y Leng, L: “The Application of Philosophy for Children Pedagogy in American English Classroom”, en *International Forum of Teaching and Studies*, 16(2), 2020, pp. 33-39.

Gorard y Huat⁵, Swan, Chen y Brokmier⁶ y Tébar⁷ se posición sobre este fundamento.

El problema del que esta investigación da cuenta es la validación de la implementación metodológica de actividades didácticas para la alternancia de los microespacios de aula en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje⁸ mediante la incursión del programa de Filosofía para Niños (P4C). Las recientes investigaciones sobre el programa de P4C se han concentrado en estudiar las consecuencias generales de la aplicación del programa en la educación primaria, como es el caso de Akkocaoglu⁹, de Miller y Leng¹⁰, y de Siddiqui, Gorard y Huat-See¹¹. Estas investigaciones han tratado algunas dimensiones del programa de P4C, pero no de las habilidades de pensamiento.

Cassidy, Marwich, Deeney y McLean¹² estudiaron la relación entre filosofía e infancia en consideración de la participación, regulación

⁵ Siddiqui, N., Gorard, S., y Huat See, B: “Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 71(2), 2017, pp. 146-165.

⁶ Swan, K., Chen, C.-C., y Brokmier, D: “Relationships Between Carl Rogers’ Person-Centered Education and the Community of Inquiry Framework”, en *A Preliminary Exploration*. 24(3), 2020, pp. 4-18.

⁷ Tébar, L: “Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas”, en *Boletín de Estudios e Investigación* (6), 2005, pp. 103-116.

⁸ Programa del Estado de la Nación (PEN): *VI informe sobre el Estado de la Educación*, PEN, San José, 2017.

⁹ Akkocaoglu, N: “Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations”, en *International electronic journal of elementary education*, 11(2), 2018, pp. 173-180.

¹⁰ Miller, C., y Leng, L: “The Application of Philosophy”, op.cit., pp. 33-39.

¹¹ Siddiqui, N., Gorard, S., y Huat See, B: “Can programmes like Philosophy”, op.cit., pp. 146-165.

¹² Cassidy, C., Marwich, H., Deeney, L., y McLean, G: “Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 23(1), 2018, pp 81-96.

y necesidades sociales, de conducta y comunicacionales. Por su parte, Chetty¹³ y Demissie y Doxey¹⁴ se ocuparon de estudiar las consecuencias a nivel de la comunidad de la investigación del programa y del entreno de los docentes en esta metodología. Lepareur y Grangeat¹⁵ atienden también estos tópicos, pero desde el trabajo colaborativo. Algunas de estas investigaciones se han centrado en la experiencia del entreno y preparación de estudiantes de enseñanza sobre el programa de P4C, principalmente Arneback, Englund y Dyrdal¹⁶ y de Demissie y Doxey¹⁷. Pero no se han ocupado de validar diseños didácticos para el desarrollo de las habilidades de pensamiento entre personas estudiantes de primaria. La orientación curricular según la cual la filosofía se ocupa del pensamiento y promueve las habilidades de pensamiento, posiciona el objetivo de animar a las personas estudiantes a que piensen por sí mismas (Lipman¹⁸; Arneback, Englund y Dyrdal¹⁹; y Demissie y Doxey²⁰) y que acometan a temprana edad el camino del aprendizaje mediado por el pensamiento ordenado, autocorrectivo y sensible al

¹³ Chetty, D: “Racism as ‘Reasonableness’: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 13(1), 2018, pp. 39-54.

¹⁴ Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences of using picture books with the Philosophy for Children pedagogy”, en *Sheffield Hallam University*, 7 (2), 2022, pp. 74-84.

¹⁵ Lepareur, C., y Grangeat, M: “Teacher collaboration’s influence”, op.cit., pp. 363-379.

¹⁶ Arneback, E., Englund, T., y Dyrdal, T: “Student teachers’ experiences of academic writing in teacher education— on moving between different disciplines”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 8(4), 2017, 268-283.

¹⁷ Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences...”, op.cit., pp. 74-84.

¹⁸ Lipman, M: *La filosofía en el aula*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2012.

¹⁹ Arneback, E., Englund, T., y Dyrdal, T: “Student teachers’ experiences, op.cit., pp. 268-283.

²⁰ Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences...”, op.cit., pp. 74-84.

contexto (Marina²¹, Akkocaoglu²²; Cassidy, Marwich, Deeney y McLean²³, y Jonghun²⁴). Por otra parte, la UNESCO²⁵ ha reconocido que la importancia de la enseñanza de la filosofía radica en la estabilidad y desarrollo de sociedades libres, solidarias y democráticas.

En Costa Rica, Cervantes, Chacón, González, Rodríguez y Vargas²⁶ se ocuparon por medio del método de P4C de las destrezas de pensamiento en grupos de preescolar de los CENCINAI de Moravia, Sabanilla y Vargas Araya (San José). Cedeño y Ureña²⁷ investigaron sobre el programa P4C como herramienta para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en primaria. Trejos²⁸ hizo un estudio psicosociológico en el Hogar Niño Jesús, y Álvarez²⁹ desarrolló una propuesta sobre gestión educativa mediante la implementación del

²¹ Marina, J.: “La enseñanza de la filosofía. Conferencia”, disponible on-line en <http://www.joseantoniomarina.net/> (último acceso 2 julio de 2023).

²² Akkocaoglu, N: “Philosophy for Children”, op.cit., pp. 173-180.

²³ Cassidy, C., Marwich, H., Deeney, L., y McLean, G: “Philosophy with children”, op.cit., pp 81-96.

²⁴ Jonghun, K: “Exploring teacher inquiry through a teacher research community: Inquiry as stance and multicultural education as inquiry”, en *Journal of educational policy*, 15 (2), 2018, pp. 87-104.

²⁵ UNESCO: *La filosofía: una escuela de la libertad*, op.cit., 2011.

²⁶ Cervantes, M; Chacón, P; González, N; Rodríguez, H y Vargas, C: *Desarrollo de las destrezas del pensamiento mediante el método de Filosofía para Niños, en los grupos de transición de los CENCINAI de Moravia, Sabanilla y Vargas Araya*, Editorial UCR, Costa Rica, 2017.

²⁷ Cedeño, C y Ureña, A: *El programa Filosofía para Niños como Herramienta para el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento en Estudiantes de la Educación General Básica*, Editorial UCR, Costa Rica, 2011.

²⁸ Trejos, V: *Estudio psicosociológico del Hogar Niño Jesús mediante el programa de filosofía para niños y niñas del Prof. Matthew Lipman*, Editorial UCR, Costa Rica, 2007.

²⁹ Álvarez, M: *Propuesta desde la gestión educativa para la implementación del programa de Filosofía para Niños en el Taller Infantil Psicopedagógico del Instituto Tecnológico de Costa Rica de la dirección Regional de Cartago, circuito 01 en el año 2017*, Editorial UCR, Costa Rica, 2018.

programa en el Taller Infantil Psicopedagógico del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Sin embargo, ninguno de estos trabajos analiza la implementación de la metodología del programa de P4C en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Según el Sexto Informe del Estado de la Educación, “la principal explicación de la inercia del sistema (educativo costarricense) se encuentra en las aulas, los microespacios en los que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje”³⁰. De aquí que se haga necesario crear y establecer un momento pedagógico alternativo a la manera en que se implementan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación se ocupa de validar el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la aplicación de diseños didácticos y ejecución de problemas filosóficos entre estudiantes, dentro del programa de P4C. El estudio implicó a un grupo escolar de 12 personas estudiantes de educación primaria del 4to grado de la Escuela Jesús Jiménez Zamora del sistema educativo nacional costarricense público en la provincia de Cartago.

Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo y realiza una narración de los eventos observados por medio de la técnica de observación no participante. Se hace uso de una tabla de habilidades de pensamiento para registrar y verificar la presencia de destrezas de pensamiento a partir de las expresiones verbales y no verbales surgidas dentro de la comunidad de investigación y discusión sugerida durante la implementación de la metodología del P4C. También se realiza análisis documental del material usado y creado por las personas estudiantes.

³⁰ Programa del Estado de la Nación (PEN): *VI informe sobre el Estado*, op.cit., 2017.

La población está compuesta por 12 personas estudiantes de 9 años, 6 niñas y 6 niños, de educación primaria del 4to grado de la Escuela Jesús Jiménez Zamora del sistema educativo nacional costarricense público en la provincia de Cartago. Se siguió un procedimiento ético durante el proceso investigativo, tanto en la toma de datos como en su posterior tratamiento. Se dio un estricto protocolo en el que participaron diferentes comisiones, direcciones de carrera y la Unidad de Investigación de la Universidad Florencio del Castillo y la dirección del centro escolar.

Según Cook y Reichardt³¹, el enfoque cualitativo aboga por el uso de métodos cualitativos y se interesa en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa; se adscribe a un paradigma interpretativo, ya que busca obtener una perspectiva desde “adentro” de los sujetos. Además, no pretende generalizar los resultados sino proveer datos reales, situados y profundos.

Este estudio es de tipo descriptivo. De acuerdo con Dankhe³², los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar” (p. 358). En cuanto al área de la investigación educativa, esta es una investigación evaluativa, en el sentido que pretende evaluar la ejecución del programa de P4C en cuanto a la generación de habilidades de pensamiento.

La investigación plantea como objetivo analizar la influencia de la aplicación del P4C en el desarrollo de habilidades de pensamiento en las personas estudiantes; para efectos de la sistematización se

³¹ Cook, T y Reichardt, C: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2000.

³² Danhke, G. (1989): “Investigación y comunicación”, en Fernández-Collado y Danhke: *La comunicación humana: Ciencia social*, MacGraw- Hill, México, 1989, pp. 385-454.

agrupan en tres categorías: a-) Pensamiento ordenado, lógico y consistente, b-) Pensamiento autocorrectivo y estético, y c-) Pensamiento sensible al contexto/ético práctico.

Tabla 1. Habilidades del pensamiento

Pensamiento ordenado, lógico y consistente	
1	Distinguir las buenas razones de las malas
2	Procurar la consistencia
3	Tomar en cuenta todas las consideraciones relevantes
4	Detectar vaguedades y ambigüedades
Pensamiento autocorrectivo y estético	
1	Corregir el propio pensamiento
2	Tener apertura mental y ser imaginativo
3	Estar comprometido con la búsqueda de la verdad
4	Ser cuidadoso con los procedimientos de indagación
Pensamiento sensible al contexto / ético práctico	
1	Discutir con base a los intereses comunes de los involucrados
2	Saber escuchar a los demás
3	Respetar a las personas y sus puntos de vista
4	Desarrollar coraje intelectual, humildad, tolerancia y perseverancia

Elaboración propia.

La investigación tiene tres momentos indagatorios. Uno previo al trabajo de campo; la ejecución del programa de P4C de campo; y el análisis de los resultados. El desarrollo de la investigación de campo consistió en la presentación de las 8 ideas filosóficas, de su estudio y despliegue investigativo de manera conjunta (comunidad de investigación) en cada una de las 12 sesiones de trabajo de 40 y 60 minutos, durante 6 semanas.

Tabla 2. Cronograma de ideas filosóficas durante la etapa de recolección de datos

Sesión	Actividad
1	Introducción
2	Idea 1: Mío
3	Idea 2: Nombres
4	Idea 3: Palabras y cosas
5	Idea 4: Gatos I parte
6	Idea 4: Gatos II parte
7	Idea 5: Comparar
8	Idea 6: Poner ejemplos I Parte
9	Idea 6: Poner ejemplos II Parte
10	Idea 7: Probablemente I Parte
11	Idea 7: Probablemente II Parte
12	Idea 8: Razonar

Elaboración propia

La metodología de trabajo didáctico empleada durante la investigación supone los pasos sugeridos por el programa, los cuales son: a) lectura de un fragmento del texto o novela seleccionada, b) ofrecer un espacio para que el estudiante haga observaciones, c) formular las preguntas y clasificarlas según tópico al que se refieren, d) seleccionar la pregunta con que se da inicio al diálogo filosófico, e) elaborar un plan de discusión y, f) las correspondientes actividades que complementen el diálogo. Se plantearon los problemas y preguntas relativas al contexto literario de la novela filosófica *Kio y Gus*³³ y se plantearon micro-tareas. Durante la investigación, el tratamiento y razonamiento filosófico se propuso agudizar el ingenio y el pensamiento de los estudiantes. Además, se pretendió que en cada uno de los momentos didácticos y pedagógicos el estudiantado pudiera deducir, hallar y tener, desde su propia experiencia y conocimiento, una experiencia filosófica vital.

³³ Lipman, M: *Kio y Gus*. Madrid. Ediciones de La Torre, Madrid, 2011

Tabla 3. Metodología didáctica implementada

Elaboración propia con base Lipman³⁴, Echeverría³⁵ y Fontaines³⁶.

En su interior, los pasos sugeridos por el programa del P4C presuponen una actividad natural de la docencia y la ciencia educativa: la planificación de la clase, la construcción de los materiales didácticos necesarios para su puesta en ejecución y la consecución de objetivos. Las técnicas de recopilación de datos en la investigación de campo consisten en la aplicación de los

³⁴ Lipman, M: *Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2011.

³⁵ Echeverría, E: *Filosofía para niños*, Ediciones SM, México, 2004.

³⁶ Fontaines, T: “Implementación de la estrategia filosofía para niños: Una experiencia de aprendizaje”, en *EDUCERE*, 32, 2006, pp. 91-95.

instrumentos de: a) tabla de observación de habilidades de pensamiento, para efectos de registrar y detectar la presencia de destrezas de pensamiento a partir de las expresiones verbales y no verbales espontáneas dentro de la comunidad de investigación y discusión sugerida como parte de la implementación del programa de P4C, y b) el análisis documental del material desarrollado por los estudiantes.

Resultados

Con la *Idea 1: Mío* los estudiantes se mostraron atentos a los problemas planteados y tuvieron ánimo de trabajar en grupo. Se interesaron en las connotaciones, acepciones y diferentes significados que puede tener la *idea* tratada. Los razonamientos utilizados para justificar sus respuestas partieron de su propia experiencia; esto es muy atinado ya que la expresión *mío* refiere, en la mayoría de los casos, a situaciones en las que se está en relación de posesión de un objeto o con relación a alguna experiencia personal y empírica.

Los estudiantes respondieron procurando ser ordenados en su argumentación; sin embargo, se evidenció extrañeza en cuanto a la metodología del programa de P4C. Para ellos no era habitual la manera de atender y desarrollar las clases de filosofía, ya que se partía de la lectura común de un pasaje de la novela, se daba espacio para la reflexión sobre lo descrito y se planteaban preguntas, problemas y actividades relativas al contenido literario. Un ejemplo de esto fue el hecho de que no se estudiaron o abordaron temas o contenidos sino ideas. Otro ejemplo de esto fue el carácter colectivo y derivado de la construcción del conocimiento. También la libre participación y motivación para expresar puntos de vista, reconstrucciones y replanteamientos.

Tabla 4. Idea 1: Mío ¿Dos significados de Mío?

Pasaje	Plan de investigación y discusión
<p>Kio es un niño, Gus una niña, ambos son amigos, son vecinos. Kio es un niño de 7 años, tiene una hermana que se llama Suki, su papá se llama Li y su mamá Esperanza, pero ella ya no está. “Kio –me dice Gus-, ¿Dónde está Romeo?</p> <p>Romeo es mi gato.</p> <p>-No lo sé –digo-. Quizás está escondido en algún lugar.</p> <p>- ¿Por qué está escondido? ¿Hizo algo mal?</p> <p>-No –respondo-. Solamente está jugando- Cuando juega solo, juega de esa forma.</p> <p>Gus es mi vecina. Su verdadero nombre es Agustina. Ella odia ese nombre. Su mamá la llama Tina. Tampoco le gusta ese nombre. Su papá la llama Gus. Ese es el nombre que a ella le gusta. (Lipman, 2011, p. 7)</p>	<p>¿Tiene usted algo que sea suyo?</p> <p>¿Las mascotas nos pertenecen?</p> <p>¿Las personas nos pertenecen?</p> <p>¿Ustedes les pertenecen a sus papás?</p> <p>¿Sus papás son suyos?</p>

Elaboración propia con base en Lipman³⁷

La *Idea 2: Nombres* fue también introductoria, pero representó una mediación entre dejar la extrañeza y la identificación con el método de hacer filosofía. Esta idea se desarrolló durante una sesión, se leyó un pasaje de la novela, se plantearon alrededor de tres preguntas y tuvo una micro-tarea³⁸. Se observó que los estudiantes comenzaron

³⁷ Lipman, M: *Manual de profesor: Asombrándose ante el mundo para acompañar Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2010.

³⁸ Las micro-tareas tuvieron una función importante porque extendían (por reiteración) en términos cuantitativos la metodología del programa incentivando a pensar y resolver problemas. Por otra parte, la micro-tarea es un modo de verificar el desarrollo cognitivo y empírico de la puesta en práctica de la metodología del programa.

por atender los planteamientos sugeridos en el plan de discusión en consideración de la experiencia personal. Pero una vez que estas experiencias fueron presentadas, descubrieron que la atención puesta sobre la opinión y valoración de los otros estudiantes les permitía, a su vez, ampliar, reafirmar, revalorar o reconstruir su propio juicio filosófico. Los estudiantes respondieron habiendo escuchado atentamente a sus compañeros de clase, mostrando interés común y respetando los puntos de vistas. De lo que se concluye que cada presentación de opinión no solo representa una nueva variación sino también y principalmente una síntesis de lo anterior.

Tabla 5. Idea 2: Nombres ¿Cosas con nombres o nombres con cosas?

Pasaje	Plan de investigación y discusión
Gus es mi vecina. Su verdadero nombre es Agustina. Ella odia ese nombre. Su mamá la llama Tina. Tampoco le gusta ese nombre. Su papá la llama Gus. Ese es el nombre que a ella le gusta. (Lipman, 2011, p. 7).	¿Todos los objetos, las personas y los animales del mundo tienen un nombre? ¿Existe algo sin nombre? Si les permitieran cambiarse de nombre ¿cómo se llamarían?

Elaboración propia con base en Lipman³⁹

Al plantearse esta *idea*, los estudiantes demostraron acometer actos mentales que constituyeron actividades de cognición continuas y sostenidas en diferentes contextos sugeridos en el plan de discusión. Estos actos fueron desarrollados con el uso y comunicación de expresiones verbales adscritos a la investigación situada y sugerida por el pasaje de la obra filosófica, así como las derivadas y semejantes a la propia experiencia⁴⁰ de los estudiantes.

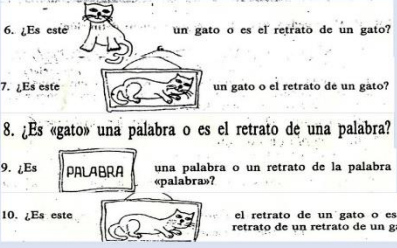
³⁹ Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

⁴⁰ El programa de P4C posibilita la investigación y tratamiento filosófico desde situaciones ficticias y verosímiles (novela), y desde situaciones y experiencias propias los estudiantes.

La *Idea 3: Palabras y cosas* representó el final del ciclo introductorio a la metodología del programa de P4C. Esta idea estuvo sujeta al desarrollo obtenido durante la *Idea 2: Nombres*, ya que se identificaron las cosas con un nombre y las palabras con las cosas. Desde este sentido, los estudiantes establecieron una conexión lógica entre ambas ideas mediante un paso sutil, derivado pero evidente entre ambas, permitiendo establecer un patrón metodológico de abordaje e investigación en las sesiones del programa.

Los incipientes actos mentales que se registraron durante el desarrollo de la *Idea 2* pasaron progresivamente a consolidarse durante el desarrollo de la nueva *Idea 3*. Los actos mentales registrados son suponer, sospechar, juzgar, escoger, comparar, decidir y admitir. Para estos efectos, los estudiantes atendieron los planteamientos presentados de manera interesada y con algún grado de habitualidad de la metodología del programa P4C.

Tabla 6. Idea 3: Las palabras y las cosas. La palabra tras el espejo.

Pasaje	Plan de investigación y discusión
-Navegábamos del Mar del Plata a Atenas bordeando la costa de África. Una tarde, al ponerse el sol, estábamos tan cerca de la costa que podía ver los árboles y las playas. El sol hacía brillar a la arena como si estuviera mezclada con oro. Y entonces vi los leones. - ¿Leones? - Así es, los leones. Eran adultos, pero jugaban en la playa como gatitos, rodando, luchando, agazapándose y saltando, haciendo que se mordían y arañaban unos a otros. - ¡Me gustaría que Romeo hubiera podido jugar con ellos! -interrumpió Kio- ¡Acá en la granja no tiene amigos! ¡Solo quiere cazar pajaritos!	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es palabra una palabra? 2. ¿Es la palabra gato un gato? 3. ¿Son los gatos palabras? 4. ¿Es gatos una palabra?  <ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Es este un gato o es el retrato de un gato? 7. ¿Es este un gato o el retrato de un gato? 8. ¿Es «gato» una palabra o es el retrato de una palabra? 9. ¿Es una palabra o un retrato de la palabra «palabras»? 10. ¿Es este el retrato de un gato o es retrato de un retrato de un ga

Elaboración propia con base en Lipman⁴¹

⁴¹ Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

Las habilidades y destrezas de pensamiento posibilitan acometer modos de investigaciones más rigurosas, sinceras y comprometidas con la verdad. Pero debido a que la investigación filosófica se asocia con la investigación en general, la realización de procedimientos científicos coincidió. En el caso del desarrollo de la idea 03, la investigación y programa de discusión planteada permitió que las personas estudiantes aplicaran actividades como observar, contrastar, definir, describir, explicar, predecir y verificar.

La *Idea 4: Gatos* se desarrolló durante dos sesiones, se leyó un pasaje de la novela, se plantearon alrededor de diez preguntas y tuvo una micro-tarea. Los estudiantes respondieron de una manera ordenada y proporcionando razones a las cuestiones planteadas. Limitaron su juicio al conocimiento que disponen y se identificaron con las opiniones de otras personas; cuando hacen esto, la referencia es explícita, dicen “como dijo..., yo pienso que...” En la contestación que ofrecen son capaces de dar ejemplos a modo de evidenciar y fundamentar su opinión.

Asimismo, distinguen entre el modo en que se ve y el modo en cómo se lee una palabra, sea vista de frente, vista desde atrás y vista por medio de un espejo. Tal distinción está cargada de ejemplos como hola:ola⁴², Salas:salaS, ojo:Ojo y también de maneras o métodos para tales efectos: usar aceite sobre una hoja para verla y leerla desde atrás, poner agua en un vaso para ver la palabra por medio de este. Se hizo el señalamiento sobre las cámaras y la asimetría que ocurre en los casos de videos. Por último, hallan una notable diferencia entre la definición de la palabra felino y la definición de la palabra definición. Determinan que la definición de la palabra felino debe tener algunas características que también tienen los gatos como buena vista, oídos, agilidad y saltar.

⁴² En verbalización oral no se considera la h.

Tabla 7. Idea 4: Los Gatos. Y ahora... ¡Un poema gatuno!

Pasaje	Plan de investigación y discusión												
<p>-Así es, los leones. Eran adultos, pero jugaban en la playa como gatitos, rodando, luchando, agazapándose y saltando, haciendo que se mordían y arañaban unos a otros.</p> <p>- ¡Me gustaría que Romeo hubiera podido jugar con ellos! -interrumpió Kio- ¡Acá en la granja no tiene amigos! ¡Solo quiere cazar pajaritos!</p> <p>-Los leones tenían ojos dorados, <u>melenas doradas y mechones dorados</u> en la punta de sus colas. -dice- Eso es lo que podíamos ver desde el barco.</p> <p>- ¿Y qué pasó después? –pregunté-, ¿no hay más?</p> <p>- No –dice mi abuelo con una sonrisa en un costado de su boca, el costado que funciona mejor que el otro-. Éste es el final de mi cuento. ¡Y es hora de que te vayas a la cama.</p>	<p>¿Por qué creen que los gatos se esconden?</p> <p>¿Por qué creen que Romeo perseguía pajaritos?</p> <p>¿Piensan ustedes que los gatos son orgullosos?</p> <p>¿Qué actitudes debe tener un gato para ser orgulloso?</p> <p>Construcción de un poema utilizando al menos 4 palabras de cada agrupación.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">POEMA</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">El gato</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">Con cuidado</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Subía</td> <td style="padding: 5px;">Luego, las de atrás</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">A lo alto</td> <td style="padding: 5px;">Sube a lo alto</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">De la despensa</td> <td style="padding: 5px;">Metiéndolas en el interior de</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Primero la pata derecha</td> <td style="padding: 5px;">La vacía</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Delantera</td> <td style="padding: 5px;">Maceta.</td> </tr> </table> </div>	El gato	Con cuidado	Subía	Luego, las de atrás	A lo alto	Sube a lo alto	De la despensa	Metiéndolas en el interior de	Primero la pata derecha	La vacía	Delantera	Maceta.
El gato	Con cuidado												
Subía	Luego, las de atrás												
A lo alto	Sube a lo alto												
De la despensa	Metiéndolas en el interior de												
Primero la pata derecha	La vacía												
Delantera	Maceta.												

Elaboración propia con base en Lipman⁴³

La *Idea 5: Comparar* se desarrolló en una única sesión y se realizó una micro-tarea. Se leyó un pasaje de la novela y se plantearon alrededor de cuatro interrogantes sobre el tema incluyendo la actividad “La máquina de las comparaciones”. Los estudiantes abordaron la pregunta sobre qué es una comparación sosteniendo que esta actividad implica al menos la presencia de dos objetos o elementos que pueden ser cosas o personas, como el pasaje de la novela lo sugiere. También señalaron que ésta refiere a una relación entre objetos o cosas y una distinción de cualidad (pertenencia) entre las mismas. Concluyen que todo se puede comparar. A lo que se pasa a ampliar con la aclaración según la cual hay comparaciones que son importantes y relevantes y otras que no lo son. Una comparación

⁴³ Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

importante es aquella que proporciona un conocimiento relevante frente al problema que se atiende.

Tabla 8. Idea 5 Comparar

Pasaje	Plan de investigación y discusión: La máquina de las comparaciones																						
<p>Justo en ese momento llega el papá de Gus, su papá es realmente alto, mucho más alto que el papá de Kio.</p>	<p>Descubrir relaciones por medio de comparaciones: ¿Cuántas relaciones comparativas puedes decir?</p> <table border="1" data-bbox="445 453 953 751"> <thead> <tr> <th data-bbox="445 453 669 480">A</th> <th data-bbox="669 453 953 480">B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="445 480 669 507">1. El sol</td> <td data-bbox="669 480 953 523">1. Está tan lejos como aquella montaña.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 507 669 534">2. La niña</td> <td data-bbox="669 523 953 566">2. Hace tanto ruido como un parlante.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 534 669 561">3. El brócoli</td> <td data-bbox="669 566 953 609">3. Es tan suave como un conejito.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 561 669 588">4. La nube</td> <td data-bbox="669 609 953 652">4. Es tan linda como un paseo a la playa.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 588 669 616">5. La cuidad</td> <td data-bbox="669 652 953 695">5. Está tan frío como un helado de chocolate.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 616 669 643">6. La maestra</td> <td data-bbox="669 695 953 738">6. Se parece a un gran árbol de naranjas.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 643 669 670">7. El agua</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 670 669 697">8. La fiesta</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 697 669 724">9. La silla</td> <td></td> </tr> <tr> <td data-bbox="445 724 669 751">10. La pizza</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	A	B	1. El sol	1. Está tan lejos como aquella montaña.	2. La niña	2. Hace tanto ruido como un parlante.	3. El brócoli	3. Es tan suave como un conejito.	4. La nube	4. Es tan linda como un paseo a la playa.	5. La cuidad	5. Está tan frío como un helado de chocolate.	6. La maestra	6. Se parece a un gran árbol de naranjas.	7. El agua		8. La fiesta		9. La silla		10. La pizza	
A	B																						
1. El sol	1. Está tan lejos como aquella montaña.																						
2. La niña	2. Hace tanto ruido como un parlante.																						
3. El brócoli	3. Es tan suave como un conejito.																						
4. La nube	4. Es tan linda como un paseo a la playa.																						
5. La cuidad	5. Está tan frío como un helado de chocolate.																						
6. La maestra	6. Se parece a un gran árbol de naranjas.																						
7. El agua																							
8. La fiesta																							
9. La silla																							
10. La pizza																							

Elaboración propia con base en Lipman⁴⁴

En la *Idea 6: Poner ejemplos*, los estudiantes mostraron motivación al trabajo en grupo, colaboración y atención en los juicios emitidos por los miembros del grupo. El planteo de la actividad de investigación y de discusión generó contrastes en las opiniones y permitieron manifestar puntos de vista y alternativas en las contestaciones.

Al plantearse las tres primeras cuestiones, los estudiantes refirieron sus contestaciones de manera puntual, lo cual dio paso a plantear el objetivo de la micro-tarea y hacer el cierre de la primera sesión habiendo dejado planteada la segunda. Cuando explicitaron sus ejemplos, demostraron discutir con base en los intereses comunes y respetar a las personas y sus puntos de vista.

⁴⁴ Idem.

Tabla 9. Idea 6 Poner ejemplos

Pasaje	Plan de investigación y discusión
<p>La verdad que <u>so</u>s un animal raro –dice Kio. ¡Mira qué cara llena de pelos <u>tenés</u>! ¡Y una cola parada cuando caminas! ¡Y caminas en cuatro patas a la vez!</p> <p>¡La verdad es que <u>so</u>s un gato tonto! –dice Gus-. <u>Tenés</u> la cara llena de piel, ¿qué podría ser más tonto que eso? ¡Y no <u>tenés</u> cola! ¿Cómo podés estar sin cola? Solamente pueden sentirse orgullosas las cosas con cola. Y vos, ¿qué <u>tenés</u> para estar orgulloso?</p> <p>(...)</p> <p>-Los pavos reales tienen cola y se sienten orgullosos- dice Gus. Los gatos tienen cola y se sienten orgullosos. Vos no <u>so</u>s un pavo real. Vos no <u>so</u>s un gato. Y vos no <u>tenés</u> cola. ¡Por lo tanto, no podés sentirte orgulloso, le dice a Kio!</p>	<p>Poner ejemplos de lo siguiente:</p> <p>Cosas que tienen piel, pueden comerse y no son animales.</p> <p>Semillas que salen de las flores y pueden comerse.</p> <p>Cosas que crecen en la tierra y cuyas raíces pueden comerse.</p> <p>Cosas que son mamíferos, no tiene motor y vuelan.</p> <p>Personas que buscan a quienes han incumplido la ley.</p> <p>Personas que practican deportes para ganarse la vida.</p>

Elaboración propia con base en Lipman⁴⁵

Al plantearse las preguntas de la *Idea 7: Probablemente*, que contenían las expresiones: “con normalidad, probablemente, algunas veces, nunca y siempre”, los estudiantes tendieron a responder cuidadosamente en virtud del reconocimiento de que cada expresión es muy general e incluso abstracta. A modo de sopesar estas variantes, tendieron a poner ejemplos para hacer de lo abstracto contenidos concretos. Desde este sentido, se evidencia que procuraron detectar vaguedad, abstracción y ambigüedad para acompañar la resolución del problema en conjunto con ejemplos de concreción y de ejemplificación.

⁴⁵ Idem.

Tabla 10. Idea 7: Probablemente

Pasaje	Plan de investigación y discusión 01
	Completar:
Kio –me dice Agus-, ¿dónde está Romeo?	Si algo ocurre <i>normalmente</i> , ¿significa eso que <i>probablemente</i> ocurrirá de nuevo?
Romeo es mi gato. No lo sé –digo-.	Si algo ocurre <i>algunas veces</i> , ¿ocurrirá <i>probablemente</i> de nuevo?
Quizás está escondido en algún lugar.	Si algo no ha ocurrido <i>nunca</i> antes, ¿significa eso que no ocurrirá <i>nunca</i> ?
	Si algo ha ocurrido <i>siempre</i> en el pasado, ¿significa eso que ocurrirá <i>siempre</i> en el futuro?

Elaboración propia con base en Lipman⁴⁶

Al plantearse las preguntas, los estudiantes acometieron, en una primera instancia, a resolver qué significa la palabra probablemente, dando sinónimos y entendiendo que es una expresión que se ubica en medio de un sí y un no frente a los ejemplos planteados. También determinaron que la palabra probablemente significa quizás, y que esta, a su vez, refiere a eventos que pueden suceder o que no sucedan. Por sinónimos apuntaron las palabras: quizás, puede ser, posible y potencialmente. Los ejemplos dados por los estudiantes al resolver las preguntas refieren a acciones como alimentarse, hacer rutinas, temblores y réplicas de temblores, lluvia, el cambio, regularidad y patrones entendido como leyes.

Frente a los planteos presentados, los estudiantes concluyen que no hay una respuesta única y válida, sino que depende del contexto del ejemplo en que se use cada una de las expresiones: “probablemente, normalmente, algunas veces, nunca y siempre”. Esto evidencia que para la *Idea 7: Probablemente* los estudiantes ya manejan con soltura características del pensamiento filosófico y han desarrollado habilidades del pensamiento, tales como el orden, lógica, coherencia, autocorrección y sensibilidad al contexto y aparatos éticos epistemológicos de la comunidad de investigación.

⁴⁶ Idem.

Tabla 11. Sumemos ideas

Sumemos ideas
<p>Gatos + probable</p> <p>1, Escribir una historia que tenga por título</p> <p>a) Historia de un gato probable</p> <p>b) Probable historia de un gato</p> <p>2, ¿Por qué escogió ese título para la historia y no el otro?</p>

Elaboración propia con base en Lipman (2010)⁴⁷

En la actividad “Sumemos ideas”, los estudiantes mostraron entusiasmo al escribir y ofrecieron escritos en los cuales la palabra probablemente fue usada para adjetivar al gato y para adjetivar la historia. Por el contenido, las historias construidas por cada estudiante tienden a ser tanto lógicas, como creativas e imaginativas, evidenciando apertura mental e imaginación.

Los estudiantes demuestran desarrollar coraje intelectual, humildad, tolerancia. Reconocen los límites de su propio conocimiento y muestran capacidad para sobreponerse al desconocimiento, al tiempo que el modo de operar durante el plan de clase no es individual sino social y grupal. Para un estudiante resultó, en primera instancia, claramente igual la expresión “Historia de un gato probable” que expresión “Probable historia de un gato”. Sin embargo, habiendo presentado al menos una diferencia entre ambas, la persona señala que para él eran iguales los títulos porque tenían las mismas palabras, lo cual es cierto, pero la diferencia radica en la función de las palabras en la expresión. Los estudiantes distinguieron que puede darse una historia probable o que dentro de la historia lo probable es el gato. A su vez, distinguen oponiendo a la historia probable un evento real. En las construcciones gramaticales pueden abstenerse de ser explícitos cuando describen un aparente gato para

⁴⁷ *Ibíd.*

encausarlo dentro de la idea del probable gato, del cual no hay evidencia más que solo lo probable.

Tabla 12. Plan de complemento de discusión e investigación

Plan de complemento de discusión e investigación
<p>Completar respondiendo</p> <p>Linda dice: "Cuando sea mayor, probablemente seré más alta que ahora"</p> <p>¿Qué información tiene Linda para que diga esto?</p> <p>Linda dice: "Cada mes de septiembre, desde que puedo recordar, he estornudado mucho. Probablemente estornudaré mucho este septiembre" ¿Qué evidencia tiene Linda para esperar que va a estornudar mucho este septiembre?</p> <p>Linda dice: "No sé dónde va mi profesor cada día después de la escuela, pero probablemente se va a casa". ¿Qué evidencia tiene Linda para decir eso?</p> <p>Linda dice: "La escuela empieza los lunes a las nueve, y empieza a las nueve los cuatro días siguientes, así que probablemente empezará mañana a las nueve": ¿Estás de acuerdo con Linda?</p>

Elaboración propia con base en Lipman (2010)⁴⁸

Al plantearse el segundo grupo de interrogantes que trataba sobre el fundamento y conocimiento disponible sobre las expresiones presentadas en la clase de filosofía, los estudiantes identificaron evidencias tenidas para sostener tales juicios. Entre las evidencias, los estudiantes plantearon como mediación para obtener ese conocimiento: la observación atenta de los objetos a su alrededor, la presentación de ejemplos, la descripción de la regularidad de los fenómenos naturales y el fundamento de casos desde la experiencia vivencia. Un estudiante no se refirió al planteo propuesto, sino que, desvinculándose, cuestiona si la información presentada es cierta, lo cual implica un análisis metafísico en el sentido que se dio un cambio a nivel de realidad (ontología) para preguntarse no sobre el contenido de lo preguntado sino sobre la forma de lo preguntado.

La *Idea 8: Dar razones* fue la última idea filosófica abordada y supuso una única sesión, en la cual, se presentó un pasaje de la novela y se planteó qué es dar una razón y por qué importa dar

⁴⁸ Idem.

razones. El objetivo de esta presentación fue hacer un cierre sintético de las sesiones en cuanto a la exigencia que siempre supone pensar y reflexionar. Durante la sesión, los estudiantes procuraron distinguir buenas razones de las que no lo son, como instancia de validez y coherencia en las respuestas. En lo particular, dar buenas razones y distinguirlas de las que no lo son, fue un criterio usado para responder a las preguntas. Asimismo, distinguieron que dar una razón es como dar un ejemplo, pero no es como tal darlo, con lo cual se evidencia que, frente a la siempre dificultosa actividad de definir, los estudiantes recurren a otras actividades cognitivas más básicas para resolver problemas de mayor complejidad. De lo que se concluye la evidencia de corrección de pensamiento propio.

Tabla 13. Idea 8: Dar razones ¡Pensemos!

Pasaje	Plan de investigación y actividad lúdica.
<p>La verdad que <u>sos</u> un animal raro –dice Kio. ¡Mira qué cara llena de pelos <u>tenés!</u> ¡Y una cola parada cuando caminas! ¡Y caminas en cuatro patas a la vez!</p> <p>¡La verdad es que <u>sos</u> un gato tonto! – dice Gus-. <u>Tenés</u> la cara llena de piel, ¿qué podría ser más tonto que eso? ¡Y no <u>tenés</u> cola! ¿Cómo podés estar sin cola? Solamente pueden sentirse orgullosas las cosas con cola. Y vos, ¿qué <u>tenés</u> para estar orgulloso?</p>	<p style="text-align: center;"><i>Ni porque sí ni porque no</i></p> <p>¿Por qué el agua cuando se introduce en el congelador cambia? ¿Deja de ser agua?</p> <p>¿Por qué tenemos que comer varias veces al día? ¿Por qué no 1 vez? O ¿Por qué no 100?</p> <p>¿Por qué hay tantos idiomas en el mundo?</p> <p>¿Por qué no hay solo un idioma para poder comunicarnos todos?</p> <p>¿Por qué las personas tienen los ojos distintos según el continente donde viven?</p>

Elaboración propia con base en Lipman (2010)⁴⁹

En esta sesión se evidenció que, para los estudiantes, el razonar o dar razones es razonar correctamente y con razones válidas, por un lado; por otra parte, los estudiantes encuentran que razonar implica actuar, con lo cual se supera aquella dicotomía entre pensar y actuar⁵⁰. Es

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ Desde este punto de vista, el pensamiento es una actividad, y en cuanto tal

decir, se piensa porque la conducta lo implica. Algunos estudiantes demostraron dificultad para expresarse con soltura en una primera instancia de la sesión, en un segundo momento se repusieron; de lo que sigue que los propios estudiantes reconocen cuándo pueden expresar algo o cuándo no pueden, sea por déficit de ordenación de las ideas, de pensamiento o de expresión verbal. A este punto de las sesiones, los estudiantes reconocen cuándo saben algo y cuándo no lo saben, por lo que demuestran conocer los límites estructurales del conocimiento propio individual y social.

Discusión

Los diseños didácticos empleados en la investigación sugieren que el programa de P4C permite clarificar conceptos, y los ejercicios específicos de clase y las micro-tareas, refuerzan las habilidades de pensamiento. A su vez, la clarificación conceptual lograda por medio de los planes de investigación y discusión posibilitan la ampliación y desarrollo de las habilidades de pensamiento; de modo que existe una relación recíproca entre habilidades de pensamiento y precisión conceptual.

La taxonomía de objetivos del P4C planteada por Anderson⁵¹ constituye una importante ocasión de análisis del programa desde el punto de vista de su teleología y naturaleza. Específicamente, la división hace referencia a 5 grandes dimensiones en las cuales los objetivos educativos del programa de P4C distinguen, a su vez, entre objetivos internos y externos. Desde este punto de vista, la

supone, en consecución, el actuar. El actuar entonces es la consecución de la deliberación del pensamiento que reflexiona sobre el momento ético. Para ampliar puede verse Dewey, J: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Morata, Madrid, 1997.

⁵¹ Anderson, A: “Categories of Goals in Philosophy for Children”, en *Studies in Philosophy and Education*, 39, 2020, pp. 607-623.

verificación de esta investigación coincide con los objetivos internos del programa, según los cuales, se verifica en los estudiantes la presencia de habilidades analíticas, es decir de pensamiento, que evitan tratar con ambigüedad o vaguedad los conceptos, al tiempo que enfatizan o relacionan en sus análisis la experiencia de la vida situacional⁵².

Una vez acoplados a la metodología de P4C los estudiantes se desempeñan mejor en la dinámica del programa. También los estudiantes pueden asimilar la filosofía como un modo de investigación que supone atender preguntas, problemas y actividades para posteriormente replantearlas. Los diseños ejecutados hacen que los estudiantes se interesen en saber las circunstancias en las que se dan los juicios sobre los hechos, cuándo son válidos y cuándo no⁵³; y distinguen entre el acto de pensar y pensar sobre el pensamiento. Esta diferenciación representa un alcance filosófico de valor, ya que se reflexiona sobre los juicios emitidos. El razonamiento y la investigación son actos que se verifican como actividades sugerentes de rigurosidad y cuidado⁵⁴.

De acuerdo con Säre, Luik y Tulviste⁵⁵, el planteamiento del programa de P4C mediante la discusión filosófica genera un impacto en el razonamiento verbal de los estudiantes. Esto se verifica porque los estudiantes incluyen en sus contestaciones y opiniones la comparación, la analogía o ejemplo, la justificación y proporciona

⁵² *Ibíd.*, p. 611.

⁵³ El ejemplo es el siguiente. La sangre es roja y el agua incolora. Pero esto último se sostiene cuando el agua es vista y captada en cantidad pequeñas. Si la cantidad cambia, el juicio varía. Se trata de determinar las circunstancias en las que se pueden determinar los hechos y sus juicios desde una perspectiva inquisitiva.

⁵⁴ La disposición es una inclinación hacia algo (persona, actividad, objeto, condición), y los estudiantes se sienten dispuestos a replicar (ampliar, observar, enfocar, revalorar, reconstruir) sobre las expresiones de los compañeros.

⁵⁵ Säre, E; Luik, P; y Tulviste, T: “Improving Pre-schoolers` Reasoning Skills using the Philosophy for Children Programme”, en *Trames*, 20(70/65), 3, 2016, pp. 273-229.

razones sobre su juicio. Según esto, el razonamiento verbal se asocia al desarrollo de habilidades de pensamiento, ya que el pensamiento se puede mejorar en la medida que se distinguen la mayor cantidad de conceptos, los sentidos y las acepciones. Mediante el razonamiento se puede expresar social y públicamente la opinión de las personas. De hecho, la expresión pública de la opinión constituye un pilar fundante de la democracia, cuando se promueve y se aseguran espacios para la exposición de ideas de las personas en el aula.

La variante del pensamiento científico se verifica en el plan de discusión, principalmente bajo la configuración de la observación y de la experimentación; los casos empíricos y personales, desde este sentido, sirven para pensar, reflexionar, hallar, determinar, enjuiciar, deducir y comunicar. Las habilidades de pensamiento mediadas por la actividad educativa filosófica posibilitan en los estudiantes la reflexión, pero también impiden que asuman, asientan y acepten irreflexivamente los juicios y los hechos. Entonces se orienta a determinar bajo qué circunstancias y condiciones se sustentan los juicios, las opiniones y las justificaciones. “Al ser entrenados (los estudiantes) filosóficamente para hacer distinciones cuidadosas, están comenzando a pensar científicamente”⁵⁶.

Lo anterior concuerda con Ab Wahab, Zulkifli y Abdul Razak (2022)⁵⁷, quienes han demostrado en su estudio que los temas centrales abordados por el programa de P4C remiten en primer lugar a las habilidades de orden superior de pensamiento. Estas habilidades son: el razonamiento, el pensamiento crítico, la creatividad, el pensamiento analógico y conceptual, hacer preguntas, la toma de decisiones, reflexión, respeto y justicia. Otro elemento ha sido el tema de la democracia; desde este punto de vista, esta investigación sigue la principal línea sobre el tema de las habilidades

⁵⁶ Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010, p. 31.

⁵⁷ Ab Wahab, M; Zulkifli, H.; Abdul Razak, K: “Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review”, en *Children*, 9,11,2022, <https://doi.org/10.3390/children9111671>

de pensamiento, pero confirma que la educación sobre las habilidades de pensamiento se relaciona al momento social de la democracia política. De modo que se verifica lo que también Grace (2020)⁵⁸ en cuanto a las consecuencias que tiene la metodología del P4C con el derecho a la educación, la sociabilidad, la multiculturalidad, el ejercicio ciudadano, el debate rebatido y racional y el consenso.

Una de las ventajas de trabajar con pasajes textuales de la novela *Kio y Gus* se verificó en las conexiones y diferencias entre el pensamiento hablado y el pensamiento escrito y figurado o representado. En esta investigación, la contribución relativa a la novela filosófica y a la palabra radica en la incursión de matices, variaciones y acepciones que se descubren entre el mundo del pensamiento comunicativo y el mundo del pensamiento escrito. La suposición de actos verbales durante la comunicación e investigación representa una dimensión y exigencia mental para los estudiantes⁵⁹.

El uso del pasaje literario de la novela permite encausar la discusión e investigación a partir de un determinado contexto y situación. Esto evidencia las maneras en que los personajes piensan, de modo que los estudiantes conocieron modelos (personajes) de pensamiento y referentes con los cuales se identificaron o se desmarcaron.

Barrow (2010)⁶⁰ ha sostenido que el rol de diálogo y la participación en el aula de filosofía (comunidad de investigación) potencia el desarrollo, en la práctica, del valor de la tolerancia en las escuelas. Durante las sesiones de trabajo con los estudiantes, las discusiones

⁵⁸ Grace, A: “Discourses of Educational Rights in Philosophy for Children: On the Theoretical and Practical Merits of Philosophical Education for Children”, en *AVANT*, 11(2), 2020, <https://DOI:10.26913/avant.2020.02.04>

⁵⁹ No todos los actos mentales son verbalizados. Pero todos los actos verbales suponen alguna activación del componente mental cognitivo.

⁶⁰ Barrow, W: “Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children”, en *Thinking Skills and Creativity*, 5, 2010, pp. 61-69.

fueron ordenadas, responsables y sinceras de frente a los problemas filosóficos planteados.

Por la naturaleza del contenido del manual del libro *Kio y Gus: asombrándose ante el mundo*, la investigación atendió, desde la perspectiva del contenido, dos materias científicas: la zoología y la ecología. Por la forma y estructura, los diseños didácticos desarrollan habilidades de pensamiento desde contextos y situaciones narrativas con problemas de origen científico. Desde este sentido, la implementación del programa de P4C permite que los estudiantes se introduzcan en la comprensión de la naturaleza mediante la observación y la experimentación.

En la valoración colectiva de las micro-tareas, los estudiantes responden dando ejemplos de elementos que han aprendido en las clases de filosofía. Las contestaciones demuestran conocer cuáles ideas filosóficas han sido estudiadas. Por otra parte, demuestran tener conciencia de la derivación de ideas a partir de algún pasaje de la novela filosófica y cuáles habían sido los elementos estudiados. Además, los estudiantes hacen referencia a que en las clases de filosofía han aprendido a expresarse y a hacerlo de mejor manera, que forjar una opinión es importante y comunicarla también.

La investigación constata que la filosofía puede ser enseñada y aprendida en la infancia. La filosofía a temprana edad posibilita el pensar, y promueve el pensar de manera crítica y analítica, siendo este un instrumento esencial para que los estudiantes forjen una identidad propia y auténtica de su pensamiento. Durante la investigación, los estudiantes no aprendieron contenido y materia filosófica en sentido estricto; pero sí pensaron a través de la forma y el modo en que los filósofos han pensado los problemas de la tradición filosófica.

Conclusiones

El aporte de esta investigación incluye el particular caso de los objetivos internos y propios de filosofía entre los estudiantes, de acuerdo con Anderson⁶¹. Esto es así en virtud que se verifica que el uso del libro *Kio y Gus*⁶² y los asuntos narrados en la novela, dentro del contexto de diseños para enseñar filosofía, permite el desarrollo de habilidades de pensamiento, lo cual hasta el día de hoy sigue sin tener suceso en la escuela pública nacional costarricense.

El programa de P4C, la metodología sugerida y los diseños didácticos reconstruidos para esta investigación, han verificado el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Sin embargo, esta verificación se enmarca dentro de la paradoja sobre la enseñanza particular y la filosofía abstracta. Según Kasmirli⁶³, la paradoja surge en el programa de P4C en cuanto a la enseñanza particular y la filosofía abstracta dentro del contexto de ¿cómo enseñar filosofía para niños? Tal asunto representa un problema de valor e importancia desde el punto de vista de la ontología del programa y de la metodología diseñada para el aprendizaje de la filosofía y el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

El problema de investigación planteado es un problema material, ya que investigaciones similares a esta son más escasas; lo cual es homólogo al lugar de la filosofía en el currículo escolar nacional e internacional. Las investigaciones sobre el programa de P4C se orientan al entreno sobre la preparación de profesionales en educación sobre el programa mismo, pero no sobre los estudiantes que experimentan la filosofía. Lo anterior se asocia con el bajo nivel de desarrollo de prácticas educativas filosóficas. La proliferación de

⁶¹ Anderson, A: “Categories of Goals”, op.cit., pp. 607-623.

⁶² Lipman, M: *Manual de profesor*, op.cit., 2010.

⁶³ Kasmirli, M.: “The Paradox of Philosophy for Children and How to Resolve It”, en *Childhood y Philosophy*, 16, 2020, pp- 1-24.

obras filosóficas y de actividades relativas a la filosofía, si bien es limitada, las actividades educativas filosóficas lo son incluso más. Si uno de los problemas a resolver en el sistema nacional educativo está en las actividades de los micro espacios de aula y se asocia a la didáctica y a la metodología, la implementación del programa de P4C es una instancia pedagógica que tiende a resolver este vacío. Se trata, de hecho, de la propia teleología del sistema educativo; ¿qué sería de un sistema educativo que no pretende desarrollar libertad, autonomía, pensamiento, reflexión y voluntad en las personas estudiantes? Precisamente por esta razón, a la investigación empírico social educativa se le debe dar continuidad y sostenibilidad cuando es rigurosa, creativa y novedosa; pero también cuando atiende los problemas fundamentales de la educación, la libertad y las inquietudes de la infancia, desde la perspectiva del pensamiento, las habilidades y destrezas del pensamiento filosófico.

Recomendaciones

Se recomienda hacer grupo cruzado de control comparativo o darle seguimiento a las personas que participaron en la investigación, con tal de tener un perfil educativo de la trayectoria educativa y de movilidad entre ciclos escolares a lo interno de la primaria y en la secundaria.

Referencias

Ab Wahab, M., Zulkifli, H., y Abdul Razak, K: “Impact of Philosophy for Children and Its Challenges: A Systematic Review”, en *Children*, 9,11,2022, <https://doi.org/10.3390/children9111671>
Abarca, A; Alpízar, F; Rojas, C y Sibaja, G: *Técnicas cualitativas de investigación*, Editorial UCR, Costa Rica, 2013.

Akkocaoglu, N: “Philosophy for Children in Teacher Education: Effects, Difficulties, and Recommendations”, en *International electronic journal of elementary education*, 11(2), 2018, pp. 173-180.

Álvarez, M: *Propuesta desde la gestión educativa para la implementación del programa de Filosofía para Niños en el Taller Infantil Psicopedagógico del Instituto Tecnológico de Costa Rica de la dirección Regional de Cartago, circuito 01 en el año 2017*, Editorial UCR, Costa Rica, 2018.

Anderson, A: “Categories of Goals in Philosophy for Children”, en *Studies in Philosophy and Education*, 39, 2020, pp. 607-623.

Arnaiz, G: “El “giro práctico” de la filosofía”, en *Diálogo filosófico*, 68, 2007, pp. 170-206.

Arneback, E., Englund, T., y Dyrdal, T: “Student teachers’ experiences of academic writing in teacher education– on moving between different disciplines”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 8(4), 2017, pp. 268-283.

Barrow, W: “Dialogic, participation and the potential for Philosophy for Children”, en *Thinking Skills and Creativity*, 5, 2010, pp. 61-69.

Cassidy, C., Marwich, H., Deeney, L., y McLean, G: “Philosophy with children, self-regulation and engaged participation for children with emotional-behavioural and social communication needs”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 23(1), 2018, pp 81-96.

Cedeño, C y Ureña, A: *El programa Filosofía para Niños como Herramienta para el Desarrollo de las Habilidades de Pensamiento en Estudiantes de la Educación General Básica*, Editorial UCR, Costa Rica, 2011.

Cervantes, M; Chacón, P; González, N; Rodríguez, H y Vargas, C: *Desarrollo de las destrezas del pensamiento mediante el método de Filosofía para Niños, en los grupos de transición de los CENCINAI de Moravia, Sabanilla y Vargas Araya*, Editorial UCR, Costa Rica, 2017.

Chetty, D: “Racism as ‘Reasonableness’: Philosophy for Children and the Gated Community of Inquiry”, en *Routledge Taylor y Francis Group*, 13(1), 2018, pp. 39-54.

Cook, T y Reichardt, C: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Ediciones Morata, Madrid, 2000.

Cordero, J. (2019): “Filosofía y filosofar como bien público”, en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 43(2), 2019, pp. 2215-2644.

Danhke, G. (1989): “Investigación y comunicación”, en Fernández-Collado y Danhke: *La comunicación humana: Ciencia social*, MacGraw- Hill, México, 1989, pp. 385-454.

Dean, M: “Los niños filósofos de Escocia”, en *Revista Selecciones*, 1, 2010, pp. 40-46.

Demissie, F., y Doxey, C: “Trainee teachers’ experiences of using picture books with the Philosophy for Children pedagogy”, en *Sheffield Hallam University*, 7 (2), 2022, pp. 74-84.

Dewey, J: *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Morata, Madrid, 1997.

Echeverría, E: *Filosofía para niños*, Ediciones SM, México, 2004.

Fontaines, T: “Implementación de la estrategia filosofía para niñ@s: Una experiencia de aprendizaje”, en *EDUCERE*, 32, 2006, pp. 91-95.

Grace, A: “Discourses of Educational Rights in Philosophy for Children: On the Theoretical and Practical Merits of Philosophical Education for Children”, en *AVANT*, 11(2), 2020, <https://DOI:10.26913/avant.2020.02.04>

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P: *Metodología de la Investigación*, McGraw Hill, México, 2014.

Jonghun, K: “Exploring teacher inquiry through a teacher research community: Inquiry as stance and multicultural education as inquiry”, en *Journal of educational policy*, 2018, pp. 87-104.

Kasmirli, M.: “The Paradox of Philosophy for Children and How to Resolve It”, en *Childhood y Philosophy*, 16, 2020, pp- 1-24.

Kaufman, E., Mitra, S., y Anderson, J: “Leading collaborative change in an educational organization”, en *Journal of leadership education*, 19, 2020, pp. 56-65.

Kim, J: “Exploring teacher inquiry through a teacher research community: Inquiry as stance and multicultural”, en *KEDI Journal of Educational Policy*, 2018, pp. 87-104.

Lepareur, C., y Grangeat, M: “Teacher collaboration’s influence on inquiry-based science teaching methods”, en *Routledge*, 9(4), 2018, pp. 363-379.

Lipman, M: *Kio y Gus*. Madrid. Ediciones de La Torre, Madrid, 2011.

Lipman, M: *La filosofía en el aula*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2012.

Lipman, M: *Manual de profesor: Asombrándose ante el mundo para acompañar Kio y Gus*, Ediciones de La Torre, Madrid, 2010.

Lipman, M: *Thinking in Education*, Cambridge University Press, New York, 2003.

Marina, J.: “La enseñanza de la filosofía. Conferencia”, disponible on-line en <http://www.joseantoniomarina.net/> (ultimo acceso 2 julio de 2023).

Miller, C., y Leng, L: “The Application of Philosophy for Children Pedagogy in American English Classroom”, en *International Forum of Teaching and Studies*, 16(2), 2020, pp. 33-39.

Muñoz, J; Quintero, J; Munévar, R: *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.

Programa del Estado de la Nación (PEN): *VI informe sobre el Estado de la Educación*, PEN, San José, 2017.

Säre, E; Luik, P; y Tulviste, T: “Improving Pre-schoolers` Reasoning Skills using the Philosophy for Children Programme”, en *Trames*, 20(70/65), 3, 2016, pp. 273-229.

Siddiqui, N., Gorard, S., y Huat See, B: “Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic

attainment?”), en *Routledge Taylor y Francis Group*, 71(2), 2017, pp. 146-165.

Swan, K., Chen, C.-C., y Brokmier, D: “Relationships Between Carl Rogers’ Person-Centered Education and the Community of Inquiry Framework”, en *A Preliminary Exploration*. 24(3), 2020, pp. 4-18.

Tébar, L: “Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas”, en *Boletín de Estudios e Investigación* (6), 2005, pp. 103-116.

Trejos, V: *Estudio psicosociológico del Hogar Niño Jesús mediante el programa de filosofía para niños y niñas del Prof. Matthew Lipman*, Editorial UCR, Costa Rica, 2007.

UNESCO: *La filosofía: una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, UNESCO, Paris, 2011.

CRITICAL THINKING AS A REQUIREMENT FOR DIGITAL LITERACY IN THE CURRENT SOCIO-CULTURAL CONTEXT

EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO REQUISITO PARA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL ACTUAL

VLADIMIR GLADYSHEV
gladyshevvi@susu.ru

South Ural State University - Chelyabinsk State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-125X>

EKATERINA MILYAEVA
miliaevaeg@susu.ru

South Ural State University - Chelyabinsk State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6771-1219>

SOFYA REZVUSHKINA
rezvushkinasa@gmail.com

South Ural State University - Chelyabinsk State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6208-2950>

RECIBIDO: 25 DE OCTUBRE DE 2022

ACEPTADO: 10 DE AGOSTO DE 2023

Abstract: The article deals with contemporary problems of critical thinking formation in the current socio-cultural situation from the perspective of philosophical practice and philosophy teaching in higher education institutions. The authors explore the communicative component of the current socio-cultural situation, describe the characteristics of the modern socio-cultural process, and point out how and why critical thinking has become an urgent component of the digital literacy of a modern person. The practical experience of teaching

philosophy in higher education with a focus on the development of critical thinking skills is described in detail.

Keywords: critical thinking, digital communication, information violence, digital literacy, philosophical practice, philosophy in higher education institutions

Resumen: El artículo aborda los problemas actuales de la formación del pensamiento crítico en la situación sociocultural actual desde la perspectiva de la práctica filosófica y la enseñanza de la filosofía en las instituciones de educación superior. Los autores exploran el componente comunicativo de la situación sociocultural actual, describen las características del proceso sociocultural moderno y señalan cómo y por qué el pensamiento crítico se ha convertido en un componente urgente de la alfabetización digital del hombre moderno. Se describe en detalle la experiencia práctica de la enseñanza de la filosofía en la educación superior centrada en el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Palabras clave: pensamiento crítico, comunicación digital, violencia informativa, alfabetización digital, práctica filosófica, filosofía en instituciones de educación superior

Introduction

Critical thinking is an integral concept used by various humanities, such as philosophy, pedagogy and psychology. Due to the peculiarities of the socio-cultural situation of the XXI century, information wars and the necessity to make decisions in conditions of information abundance, the discussion about critical thinking, ways of its formation has become the main issue of attention of theorists and practitioners of various fields. In this part of the monograph the issue of critical thinking as a necessary condition for the formation of digital literacy will be considered.

Today, in the space of virtual communication, social compensatory mechanisms take place that are expressed in three meta-forms: decompensation, direct compensation and overcompensation. All three metaphors are fully manifested in the interaction of people in digital space, and the problem arises that freedom and violence coexist antinomically in the digital dimension of today's social and

cultural situation. Media freedom leads to information violence, which aims to manipulate the consciousness of the subject of digital communication. For this reason, in a situation where freedom and violence coexist, it is necessary to form critical thinking that is relevant to all generations involved in digital communication. Critical thinking is revealed as the ability to think clearly and rationally, to improve oneself, and the tools for forming such an ability can be logic and philosophy, generating a dialogue with oneself (autocommunication) in the meta-form of overcompensatory communication. Media violence is seen as a self-destructive force, and critical thinking, which opposes media violence, becomes a force of self-creation.

Critical thinking training is originally presented in the tradition of philosophical practice and philosophical counselling. These traditions work with the formation of critical thinking through the identification of cognitive distortions that have allowed a person to ask about something in an effort to come to a solution or clarification of the situation. Philosophical practice reveals the inadequacy of critical thinking for life, despite its fundamental importance. In addition to critical thinking and rationalisation, it is important not to forget the creative, humanitarian 'wisdom' that is important for examining content in the age of information wars, that 'wisdom' which, unlike critical thinking, cannot be reduced to formal criteria. There is an understanding that in a society experiencing information turbulence, there is a growing demand for the introduction of philosophical counselling as a separate regulated profession.

One of the most important educational tasks of higher education is the formation of a student's world view. The development of critical thinking skills will enable the younger generation to form a unique individual worldview based on logic, reflection and critical perception of value orientations and behavioural models conveyed through information resources. The practical experience of the teachers of the SUSU Department of Philosophy has allowed them

to combine both the achievements of academic philosophy and the resources of philosophical practice in order to form critical thinking in the process of teaching the discipline of “Philosophy”.

In this way, the problem of modernising the formation of critical thinking in contemporary conditions is taken into account. The resources of the discipline “Philosophy” combined with academic traditions of philosophising with methods of philosophical practice and philosophical counselling, through the use of available digital educational tools, help to implement this issue.

The aim of the research is to study the possibilities of forming critical thinking in the modern socio-cultural situation.

The research objectives are to describe the specifics of critical thinking in the digital environment, to analyse the potential of philosophical practice for the development of critical thinking, to present practical experiences in the formation of critical thinking at the university.

Critical thinking under the conditions of modern network communication

The current socio-cultural situation in the world is very complex and places high demands on both the society in which we live and the individual. When we talk about the socio-cultural situation, we emphasise the importance of considering specific conditions, a specific historical period in which the social process we are interested in is unfolding. The analysis of the socio-cultural situation as a whole requires special research. In the context of the task, we are primarily interested in the communicative component of the socio-cultural situation. It is appropriate to call it a modern communicative situation. By a communicative situation, we mean a set of objective conditions for the exercise of communicative activity by the subjects of communication. Various modalities of the subject

can act as the latter. The “nuclear structures” of communication are, of course, specific persons. However, the subject of communication can also be the so-called “symphonic” aggregate subject of communication, a quasi-subject (an autocommunicator). They play an important role in the socio-cultural process.

The novelty of the modern communicative situation is primarily connected with the revolution in the means of transmitting and processing information. We can say that at the end of the twentieth century there was a radical change in the communicative situation. In the structure of personal communication, the proportion of mediated (instrumental) contacts in relation to direct contacts, called “face to face”, has increased sharply. Of course, this does not cover the changes in the communicative situation. Radical changes in the sphere of communication require considerable effort on the part of the individual to master a new communicative situation, new conditions, means and norms of communication. Moreover, as a rule, this should be done as soon as possible. We must not forget the irrational components of human activity. It is known that the larger the scale of human activity becomes, the more events are realised in it that no one has specifically looked for. The irrational component of human activity acts as an alienated force that requires additional efforts to control and manage. In this way, social compensatory mechanisms are created in society, which serve to harmonise the social whole. Without diminishing the importance of the holiday as a sphere of creativity, for example, it is impossible not to take into account its compensatory function¹ (the compensatory value of the carnival culture of the Middle Ages, for example, was convincingly demonstrated by M.M. Bakhtin).²

¹ ZHIGUL'SKIJ, K.: *Celebration and culture*, Moscow, Progress, 1985.

² BAKHTIN, M.M.: *The Works of François Rabelais and the Folk Culture of the Middle Ages and the Renaissance*, Moscow, Fictional literature, 1990.

Compensatory communication is a special case of compensatory processes that are extremely widespread at all levels of being. It is enough to consult at least the reference literature of natural and technical sciences, biology and psychology, philosophy and other socio-human studies to be sure of this.³ Referring to the etymology of the Latin word *compensare* and generalising the meaning of compensatory processes that take place at different structural levels of being, we consider compensation as the process of replenishing, compensating, balancing something. Different kinds of deformations in the informational, emotional and action-volitional components of communication encourage the subject of communication to compensate for them. Particularly “compensatory” are the periods of sharp change in the communicative situation in society. It is also true that compensatory and communicative processes always take place in public life to one degree or another. However, in the conditions of a radical change in the communicative situation, the ageing compensatory fund of society must inevitably be radically updated. Experimentation in the field of communication inevitably takes place in an antinomic combination of good and bad creativity.⁴

Like any communication, communication on the Internet can be compensatory. Moreover, the use of virtual space as a sphere of intensive informational interaction among a large number of people has greatly expanded the possibilities for compensatory communication. It is important that, as far as possible, these opportunities are not used in the direction of a frivolous and short-sighted solution to momentary problems but are aimed at the harmonious development of the sphere of communication and of the person himself. The above needs to be clarified.

³ VYSHESLAVCEV, B.P.: *Crisis of Industrial Culture. Marxism, neo-socialism, neo-liberalism*, New York, Chehov, 1992.

⁴ *Ibidem*.

Compensatory processes are often considered to be purely adaptive. That is, within the limits of the homeostatic approach. The essence of our interpretation of compensatory processes is to take into account the presence in their composition of the contradictory unity of homeostasis (homeostasis - the ability of open systems to perform dynamic self-stabilisation and self-regulation, maintaining their inherent level of systemicity and integrity) and heterostasis (maladaptive activity). Heterostasis is the ability of open systems to evolve, to transition in the form of a jump from one state of dynamic equilibrium to another with a different level of systemicity and integrity. Heterostasis can be realised in terms of both upward and downward development). Accordingly, when considering compensatory processes, including compensatory-communicative ones, we distinguish three meta-forms: decompensation, direct compensation (compensation proper), overcompensation.

Decompensation, such an activity of an unbalanced dynamic system, which eventually leads to its equilibrium, but only through the transition to a more elementary level of complexity and order. In the social sphere, including the sphere of communication, where people act on the basis of consciously set goals, real decompensation is often mistaken by them for real compensation or even overcompensation. In this case, it is appropriate to speak of illusory compensation, which only appears to achieve its goals. Illusory compensation is the same as decompensation. Illusory compensation in the field of communication, in its extreme forms, contributes to the degradation and destruction of the personality. Thus, for example, in order to compensate for the lack of certain components of the communicative needs of a young person (teenager, young man) which are very important to him (need for recognition by peers, self-assertion, mutual understanding, etc.), he can join various informal youth associations. Numerous subcultures associated with hedonistic risk (i.e. risk that brings pleasure, risk that is meaningless, with heroism that raises the status of the pseudo-hero only in a

certain and rather narrow circle of people) are very popular in the modern urban environment. These are “diggers” (explorers of technogenic underground objects), “roofers” (extreme people who conquer city roofs). The “heroic deeds” of extremists are inevitably posted on the Internet and find numerous imitators and followers. Numerous communities of extremists are thus formed in networks, communicating and exchanging experiences. Emotional saturation through hedonistic risk primitivises the spiritual needs of the individual and his/her communication, distracting from more socially significant contacts. The compensation of the components of the need for communication which are important for the individual and which do not find satisfaction takes on an imaginary, illusory character.

Overcompensation is aimed at harmonizing an unbalanced dynamic system and gaining a new state of dynamic equilibrium, a higher order of integrity and organization. Overcompensation is a process of upward development of the system. In the life of society, overcompensation is carried out due to heterostasis (maladaptive activity). In the field of overcompensatory communication, a person transcends beyond his own everyday life, the grounding of interests. His communication is not limited to the use of norms and means provided by the “compensatory fund” of the company. “Communication for the sake of communication”, that is, for the sake of those existential values that are contained in it, in overcompensatory communication acts as a creative activity to improve old and create new values. The general function of communication – self-affirmation is transformed in overcompensatory communication into dialogical mutual affirmation. And this, in its turn, contributes to the personal growth of its subjects, the formation of new social skills in them; expands their circle of communication, develops the ability to communicate. With the help of overcompensation by means of communication, a person acquires a powerful impulse to comprehensive development.

For example, overcompensation in the sphere of communication and activities woven into volunteering, as well as communication in creative activities in role-playing games and in reconstructions of historical events.

Direct compensation or actual compensation is adaptive in nature. It does not take a person beyond the boundaries of the communicative world familiar to her, does not lead her to a new state of dynamic equilibrium and does not contribute to her development. Being consumer-oriented, it brings a certain variety to the life of the individual and nothing more. For example, leisure socializing that fills free time, actual socializing - chatting, spectacle consumption, sports cheering, etc.

These meta-forms of compensatory communication are fully manifested in the interaction of people who are in the information flows created by modern media. Compensatory overcompensation through network communication is widely used by those who, for whatever reason, find other forms of creativity difficult. Freedom and violence coexist antinomically in network communication. Freedom is primarily expressed in free access to information. But intrusive information is constantly gaining access to a person, violating his freedom and doing violence to him. In general, the issue of violence is becoming more and more relevant. But so is the issue of freedom. With regard to these fundamental philosophical concepts, however, it should be noted that they are far from providing an unambiguous solution. But it seems to us that these categories must be analysed reflexively and antinomically through each other. There are other approaches, of course. But A.M. Maksimov's approach to the analysis of freedom seems to us to be very productive.⁵ Drawing on Hegel's theory of reflection and the categories of "self" and "other", "development" and "alienation",

⁵ MAKSIMOV, A. M.: *Freedom as a contradiction of identity and otherness*, Ekaterinburg, Ural University Press, 1998.

Maximov sees freedom as a measure of the alienation of the self and the development of the other. Violence, in whatever form, is simply a violation of this measure. Thus, for example, informational violence is coercive, it prevails over the alienation of one's own, it dominates the alien (even the alien). It takes place without the consent of the person and violates his freedom of information.

Forms of information violence include: deliberately distorted and incomplete information about something important for the recipients, information pressure, dissemination of confidential information about a person or a group of people in order to damage their authority, compensatory self-assertion in the field of information by reducing the status dimension of opponents, dissemination of information insulting the moral and religious feelings of the public, dissemination of illegitimate information.

The main purpose of information violence is to manipulate the consciousness of people or a specific person (e.g. cybermobbing), followed by changing their behavior in the direction desired by the manipulator. At the same time, the responsible (if such a thing can be imagined) manipulator should imagine that the irrational components of his informational activity may be of a very delayed nature. Thus, researchers of the problem of the influence of media products containing episodes of violence on the criminogenic behavior of young people note the following Firstly, their subsequent aggressive behavior (once it manifests itself) depends on a combination of many factors. Secondly, it can be 'triggered' by any real-life event after a young person has been regularly watching the relevant content for a considerable period of time.

It is noteworthy that in recent years the demonstration of violence, its discussion, has occupied an important place in the media space. By analysing the details of the pathological acts committed, the mass media literally savour the details of the crimes committed. There is a process of massing media violence in quantitative and qualitative

terms. Researchers note the convergence of media formats and other media.⁶

When considering violence in the media, it is advisable to focus on two aspects. The first is related to the analysis of the suggestive impact of violent scenes broadcast on television and other media on the criminogenic situation in society. Researchers try to understand the degree of influence of media violence, violence on the screen, on the subsequent close or distant behaviour of viewers in real life; on the subsequent state of their psyche, value orientations, world view, etc. The second aspect is related to the analysis of the suggestive effect of violent scenes broadcast on television and other media on the criminogenic situation in society. The second aspect takes into account the fact that the creation of new media expands the boundaries of the individual's freedom of information, but at the same time creates new forms of media violence. If in the first case we are talking about violence demonstrated in the media, in the second case we are talking about violence perpetrated through the media.

The total communication that takes place on the Internet, which gives the individual unprecedented freedom of information, at the same time creates ample opportunities for deviant and even criminal behaviour in the information space.⁷ The negative aspects of virtual communication are increasingly becoming the subject of scientific attention. For example, in 2020 N.V. Starykh applied to the Russian electronic library “CyberLeninka” (<https://cyberleninka.ru/>) with the request “trolling”. The results were as follows. This term is found in 674 sources, of which 494 articles are included in the list of the Higher Attestation Commission and 8 in the Scopus list. The first

⁶ MARZAN, M. A.: “Media violence as a mass phenomenon” in *the Bulletin of Volga University*, 2, 2018, pp. 251-258.

⁷ STARYKH, N.V. “Deviant Behaviour in Internet Communication: Diagnostics and Prevention”, *Medialingvistika, number 7* (4), Sankt Petersburg (Russia), 2020, pp. 516-530.

publications on this topic date back to 2011-2012. Since 2016, the interest in “trolling” has grown exponentially.⁸

In these studies, the authors come closer to understanding that the communication of trolls with their victims on the web is an illusory compensatory communication. “People who have difficulties in real communication,” writes T.A. Fetisova, “can fill in the lack of interpersonal interaction by communicating in social networks. This is where they get their share of self-affirmation and compensate for the lack of communication and attention from others.”⁹ This is the imaginary self-realisation and the imaginary rise in status of a “troll”. It is no coincidence that “trolls” unite in communities and share the experience of deceiving their victims in a small circle with their colleagues. Isolated unity is another sign of illusory-compensatory communities. Informational violence with the help of the Internet can be carried out not only by an individual subject of communication. In modern conditions, the role of information violence on the part of the aggregate subject of communication is increasing. It can be large groups of people, representatives of states, who carry out aggressive political activity against someone, etc. The Internet is used as an information weapon. According to researchers, information violence, for example in the form of information terrorism, is increasingly taking on an explicit rather than a latent character. Informational violence has always accompanied physical violence; it has been woven into physical violence. In the modern socio-cultural situation, information violence has become autonomous. It has become an activity in its own right, with its own

⁸ GLADYSHEV, V.I., SHAGRETDINOV, A.A. “Violence in Media and Media Violence” in *Homo holistis: the holistic perso. “Homo digital: The anthropological dimension of digitalization”*, Chelyabinsk, SUSU, 2021, pp. 89-92.

⁹ FETISOVA, T. A.: “Aggressive behavior in Internet communication” in *Culturology*, number 4 (87), 2018, pp. 185-197.

characteristics, goals, objectives and means.¹⁰ In the context of compensation theory, information violence takes away much more than it gives, and in the long run. It is self-destructive, its achievements are illusory and imaginary. Academician A.A. Guseynov said well about the negative meaning of violence: “Violence is a destructive force, it would be more accurate to say: self-destructive, because in its consistent implementation as an absolute evil it turns against itself”.¹¹

In order to ensure the information security of society and its individuals, special measures are needed to protect against information violence. The development of such an important quality as critical thinking among citizens plays an important role in this process. This is especially true for the generation of “computer natives” who spend a lot of time on the networks. The development of critical thinking is an important component not only of computer security, but also of digital education. In this country, a lot of attention is paid to this, not only in education, but also in all structures that work with young people.

Critical thinking is usually understood as the natural or acquired ability to doubt the truth of information received from outside and in one's beliefs. It is the ability to think clearly and rationally, to seek a logical connection between facts, and to formulate convincing arguments. Critical thinking is based on the ability to reason. Words and phrases in italics automatically create an allusion. Thus, the first sentence suggests Cartesian rules of method, and the second emphasizes that the ability to reason is the main thing in philosophical thinking, because philosophy is deductive knowledge. P.S. Yushkevich draws attention to this and emphasizes that

¹⁰ BORSHCHOV, N. A.: “Information Violence in the Network Society” in *the Bulletin of Chelyabinsk State University* number 31 (212), Chelyabinsk (Russia), 2010, pp. 48-52.

¹¹ GUSEJNOV, A.A. “Ethics of nonviolence” in *the Questions of Philosophy*, number 3, 1992, pp. 72-81.

philosophy is thinking about all things from the point of view of one thing... A logician rightly notes: “Critical thinking is thinking about thinking when you reflect in order to improve your thinking. Two circumstances are important here: 1) critical thinking is not just thinking, but thinking that entails self-improvement, and 2) the desired self-improvement comes with the skills of using standards for the correct assessment of the thought process. In short, it is the self-improvement of thinking based on certain standards”¹² From what has been said, it is clear that logic and philosophy are positioned as critical thinking. By exercising their reasoning skills, students develop critical thinking. Books on applied logic can be of great help in developing critical thinking. For example, S.I. Povarnin's book “The Art of Argumentation” teaches how to expose various tricks of the opponent. On the Theory and Practice of Argumentation”. Internal dialogue can play an important role in personal growth and in the development of a person's critical thinking. By improving a person's ability to think critically, internal dialogue acts as an overcompensating communication¹³. This happens when, in terms of principles and demands on oneself, one transcends all external value judgments.

Critical Thinking in Contemporary Philosophical Practice

Traditionally, in philosophy, critical thinking is understood as a system of judgments used to analyze things and events from a critical point of view, formulating reasoned conclusions. Critical thinking

¹² TYAGLO, A.V. "The Science of Reasoning" in the "Fast World", in *Filosofskie nauki*, number 3, Moscow (Russia), 2013, pp. 128-136.

¹³ BUSH, G.: *Dialogic and Creativity*, Riga, Avtos, 1985; KUCHINSKIJ, G.M. *Psychology of inner dialog*. Minsk, University Press, 1988; GRIMAK, A.P. *Communication with myself: The beginnings of psychology of activity*, Moscow, Politizdat, 1991.

enables you to make reasoned judgments and to interpret and apply the results correctly to situations and problems.¹⁴

Critical thinking as a tool of knowledge has its origins in antiquity. Certain elements of critical thinking can be found in the methodology of the Socratic dialogue proposed by Plato and in the logical constructions of Aristotle¹⁵. Elements of critical thinking can be found in the works of Bacon, Stewart and Mill. They shaped the modern understanding of scientific thinking as an educational goal. However, modern interest in critical thinking and its educational potential came from philosopher J. Dewey. In his work *Psychology and Pedagogy*, he introduces the concept of “reflective thinking” as “an active, consistent and careful consideration of any belief or assumed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the consequences to which it leads.”¹⁶ Dewey believed that the development of reflective thinking would be of value both to the individual and to society. In the 1930-s, an eight-year study was conducted that demonstrated the importance of developing critical thinking skills in young people and justified the need for its introduction into the general education programme.

Nowadays, critical thinking is not only present in philosophy, but also in psychology and life coaching. In particular, the leading online education portal Coursera offers the course “Mindware: Critical Thinking for the Information Age.”¹⁷ This course introduces the basic concepts of statistics, probability, scientific methodology,

¹⁴ FACIONE, P. A.: *Critical Thinking; A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary*, Fullerton, Santa Clara University, 1990.

¹⁵ HATEGAN, P. V. “Critical thinking, an effective educational tool in philosophical counseling”, *Journal Plus Education*, 1, volume XIX. 2018, pp. 262-263.

¹⁶ DEWEY, J. *Psychology and Pedagogy*, Moscow, Sovshenstvo, 1997.

¹⁷ NISBETT, R.E. *Mindware: Critical Thinking for the Information Age*. Coursera, (<https://www.coursera.org/learn/mindware?action=enroll#about>).

cognitive psychology and cost-benefit theory, and shows how they can be applied to everything from choosing a product to critiquing media reports on scientific research.

V. Ruggiero shows a similar understanding of critical thinking and its place in the life of a modern person. In his book “Beyond emotions and Feelings. The Guide to Critical Thinking” he says that critical thinking allows you to avoid manipulation and conduct correct fact-checking. As a result, V. Ruggiero suggests using critical thinking to “teach a person the very process of thinking; that is, how to think “beyond the senses”, solve problems and controversial issues analytically.”¹⁸

This understanding of critical thinking is close to the phenomenon of “calculating thinking” described by M. Heidegger, which is a cognitive process for generating new opportunities and benefits. According to Heidegger, such thinking technicises the mental sphere and leads a person away from reflection on the true ontological foundations of the surrounding phenomena. In other words, such “critical computing” thinking will allow a person to confidently navigate various kinds of relationships and carry out predictive activities, but it will be completely useless in anything related to the humanitarian expertise of any consumed content.

According to D. Halpern, critical thinking uses formal logic as the main verification tool and represents a set of competencies based on it (the so-called “soft skills”), among which the ability to analyze, draw conclusions, interpret and evaluate is especially important. Critical thinking tends to rely on meta-knowledge and is guided by classical criteria of intellectuality such as fairness, depth, perspective, accuracy, plausibility, significance, clarity. However, despite the apparent logocentrism, Halpern emphasizes that for

¹⁸ RUDZHERO, V.R.: *Beyond emotions and feelings. A Guide to Critical Thinking*, New York, Alfred Publishing Co., Inc., 1975.

critical thinking to be fully functional, it requires value attitudes and creative imagination in addition to formal logic¹⁹.

Studies have shown that critical thinking enables students to form and defend their positions on important existential issues in a reasoned way. Naturally, due to the research region (USA), particular emphasis was placed on the political sphere.²⁰ It is significant that the author of the research, H. Siegel, has no illusions about critical thinking, and in his American reading, cultivated as a means against indoctrination, it can become such only if it becomes a doctrine itself²¹.

Understanding critical thinking as a means against indoctrination and cognitive stereotypes also applies to the sphere of philosophical practice. According to W. Shibles, taking into account all methodological differences, the whole philosophical practice is aimed at: analysis and formation of a correct argumentation system; conceptualization, analysis and definition of key terms and concepts; identification and evaluation of basic assumptions and logical consequences; search for conflicts, inconsistencies and cognitive distortions; study of traditional theories of philosophy and their meanings in relation to the problems of the consulted people.²² Obviously, 4 points out of 5 presented are based on the use of critical thinking as the main tool. This methodology is particularly evident

¹⁹ HALPERN, D.: *Psychology of critical thinking*. Sankt Peterburg, Piter, 2000, pp. 22.

²⁰ SIEGEL, H.: *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York, Routledge, 1988, pp. 55-61.

²¹ Ibid, pp. 62-90.

²² SHIBLES, W.: The philosophical practitioner and emotion in *Thinking through Dialogue*, Oxted, Practical Philosophy Press, 2001, pp. 50-57.

in such a specific form of philosophical practice as philosophical counseling²³.

According to G. Achenbach's definition of philosophical counseling (philosophical praxis) is a form of assistance to people looking for an answer to difficult life questions. The concept of philosophical counselling can be traced back to the earlier works of I. Yalom, however, it was G. Achenbach who established the International Society for Philosophical Praxis, defined its aims and objectives, and thus integrated philosophical counselling into the scientific field²⁴.

R. Kramer, in his work "Artes del buen vivir", describes the process of philosophical counselling as studying the arguments of the person being counseled, clarifying their concepts and assumptions, identifying contradictions in the arguments, and finding connections between the client's arguments and philosophical theories.²⁵

The first attempts to apply critical thinking in philosophical counseling were made by French philosopher O. Brenifier. According to his concept, philosophical practice is set by thought processes or philosophical reflection, which manifests itself in three stages: identification of a dilemma or problem; their criticism; their conceptualization. About these stages, Brenifier writes: "for identification we have to think about another person, for criticism we have to think through another person, and for conceptualization we need to start thinking about ourselves, in the same mode as about

²³ BARRIENTOS-RASTROJO, J. "Why Critical Thinking is not enough in Philosophical Practice?", Lecture at the International Conference on Philosophical Practice, 2018, download at <https://www.cecapfi.com/descargas.php>.

²⁴ MUSIJCHUK, M. V. "Philosophical counseling as a direction of psychotherapy: from "Man of habit" to "Man of will"" in *Medicinskaya psihologiya v Rossii*, 6, 2018, pp. 8.

²⁵ KREIMER, R. *Artes del buen vivir*, Buenos Aires, Editorial Anarres, 2012, pp. 17-18.

the other.”²⁶ The passage of these stages brings the reflexive to the level of metaposition, which brings philosophical practice closer to critical thinking.

Deepening and extending this understanding of philosophical practice, Brenifier proposed a method of philosophical counselling based on the synthesis of parrhesia, critical thinking and Socratic dialogue based on questioning. Critical thinking plays an important role in this form of philosophical counselling. According to Brenifier, the philosopher-consultant should carry out three main operations during the session aimed at finding cognitive stereotypes and/or presuppositions: identification, problematization and conceptualization²⁷. It is significant that this method is successfully used in both individual and group philosophical counselling. In particular, critical thinking is successfully used in a format of reflective work such as the “philosophical café”. Examples of this approach are the groups of K. Phillips in the USA, F. Barrera in Spain or T. Magalhaes in Portugal²⁸.

During a counselling session based on the Brenifier method, the philosopher-counsellor asks the client to formulate a specific question that is essential for the questioner. It should be noted that philosophical counselling does not offer ready-made answers to the client's existential question. Moreover, the ultimate goal of counselling is not so much to criticise the question or to seek a specific answer, but to identify the cognitive distortions and thought patterns that have made such a question possible. The task of the consulting philosopher is therefore to rationalise the questioner's basic premises and translate them into a conceptual and logical form.

²⁶ BRENIFIER, O. *Filosofare come Socrate. Teorie e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, Milano, IPOC, 2015, pp. 29-30.

²⁷ BARRIENTOS-RASTROJO, J. “Why Critical Thinking is not enough in Philosophical Practice?”, Lecture at the International Conference on Philosophical Practice, 2018, download at <https://www.cecapi.com/descargas.php>.

²⁸ Ibidem.

Furthermore, in the form of a Socratic dialogue between the counsellor and the counselee, there is a joint reflection on the basic attitudes of the psyche and the soft formation of the capacity for critical thinking.²⁹

But as mentioned above, critical thinking is not a self-sufficient tool. According to R. Lahav's position, it is part of that part of philosophical practice, which can be conceptualised as 'problem-solving approaches'³⁰. It is characterised by an emphasis on the development of thinking skills with which subjects can solve personal problems and problems. Echoing Lahav, G. H. Helskog writes that 'critical thinking skills are simply not enough if one wants to have wisdom as a vision of one's philosophical and pedagogical practice. Thus, there has to be more than just critical thinking in philosophy and this is what Brenifier's idea is'³¹.

One of the leading practical philosophers, J. Barrientos, sees this "more" in experience. In his opinion, a person comes to a philosophical consultant during a crisis of beliefs. However, critical thinking is based on ideas, while beliefs are based on experience (individual, collective)³². Accordingly, a critical analysis of a person's beliefs entails reflection and purification of ideas, but not the creation of a new ground for beliefs based on experience.

²⁹ DYDROV, A.A, PENNER R. V., REZVUSHKIN, K. E. "Notes on philosophical practice of O. Brenifier", *Socium i vlast'*, 6 (62), 2016, pp. 112-115.

³⁰ BORISOV, S.: "Reseña de LAHAV, R.: Stepping out of Plato's Cave: Philosophical Counseling, Philosophical Practice and Self-Transformation", in *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 11, Seville (Spain), 2020, pp. 199-205.

³¹ HELSKOG, G. H. *Philosophising the Dialogos. Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*, Abington, Taylor & Francis, 2019.

³² BORISOV, S.: "Reseña de LAHAV, R.: Stepping out of Plato's Cave: Philosophical Counseling, Philosophical Practice and Self-Transformation", in *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 11, Seville (Spain), 2020, pp. 199-205.

According to the Romanian researcher V. Hategan, there is a request in society for the introduction of philosophical counseling as a separate regulated profession. He investigated the nature of the interdisciplinary connection between philosophical practice and didactic practice, the analysis of which implies the role and contribution of critical thinking as a necessary and useful tool in the training of a practicing specialist in philosophy. The problem of adapting classical educational courses to the requirements of the digital age is raised in the study of S Bećirović and the relevance of teaching critical thinking in new conditions is justified³³. To achieve this result, it is necessary to move from the classical course of philosophy to the adaptation of the professional training programme to a new profession, so that critical thinking is easily understood and applied in practice by any practicing professional.

Practical experience of teachers of the SUSU Philosophy Department on critical thinking formation among students during teaching the discipline of “Philosophy”

Critical thinking implies the ability of a person to evaluate information, its reliability and to draw logical conclusions based on incoming information and data. Increasing digitalization has actualized the need to develop critical thinking in connection with the increase of information flows and the need for a modern person not only to choose available digital technical means, resources and channels, but also to be able to assess the reliability of information obtained by analyzing various sources, to apply the laws of logic in

³³ BEĆIROVIĆ S., HODŽIĆ, F., BRDAREVIĆ-ČELJO, “A. Critical Thinking Development in the Milieu of High School Education”, *European Journal of Contemporary Education*, number 8 (3), 2019, pp. 469-482.

drawing conclusions, as well as to evaluate the results and consequences of their actions. in the digital space.

In the system of Russian higher education there is traditionally a discipline of the general humanitarian cycle, in the process of which the student should get the basics of critical thinking - it is philosophy. According to the Russian educational standard, the intended result of studying philosophy is the ability to use the foundations of philosophical knowledge to form a worldview position. The study of philosophy is aimed at developing skills of critical perception and evaluation of sources of information, ability to logically formulate, present and argue one's own view of problems and ways of solving them, mastering the techniques of discussion, polemics, dialogue.

Significantly, the tendency for students to develop specific practical skills while studying philosophy is not unique to Russia. J.C.R. Sánchez notes that “Philosophy of Education is associated with the field of practical philosophy from the moment it is configured as a type of knowledge oriented towards analysis of educational processes simultaneously with their implementation, extending the focus from the theoretical to the pragmatic field”³⁴. In other words, the shift from theorising to the phonation of concrete knowledge, skills and abilities inevitably places the teacher in transition from the classical teaching of philosophy to philosophical practice as such.

The practical experience of teachers in the Department of Philosophy at the SUSU Institute of Media and Social Sciences and Humanities, especially during the recent 'pandemic' years, has shown that the introduction of digital technologies contributes to the effectiveness of critical thinking formation among students through the dissemination of a mixed form of education, i.e. classroom work

³⁴ RUIZ SÁNCHEZ J.C., “El papel de la experiencia y la formación de profesorado en la filosofía de la educación de John Dewey y Matthew Lipman” in *HASER*, 6 (13), 2022, pp. 81-103.

and active use of the distance learning opportunities of the SUSU Electronic Education Portal.

For teaching philosophy, it is important to understand critical thinking as “a way of thinking aimed at identifying the structural features of reasoning, checking the correlation between reasonably put forward theses and their corresponding arguments, evaluating the put forward theses, characterizing the contexts of reasoning taking into account the characteristics of the author and reader, opponent and proponent. Critical thinking involves: the skill of reflection on one's own mental activity, the development of analytical skills, the ability to work with concepts, judgments, conclusions, questions, the ability to evaluate the same skills of others. Critical thinking is formed as a practical logic located inside and depending on the context of reasoning and the reasoning subject”³⁵. It is worth emphasising that it was philosophy that developed these skills long before the concept of 'critical thinking' was institutionalised.

It is important for a teacher who teaches full-time or distance courses to bear in mind that in Russian culture and mentality the word “critical” has a rather negative connotation, and students often see “critical thinking” precisely as identifying shortcomings in answers, themselves, the situation as a whole, using biased criticism, sarcasm towards each other. Practical experience of teaching philosophy at SUSU has shown that it is necessary to explain to students that, from a philosophical point of view, critical thinking is an important, deep, complex reflection aimed at a comprehensive understanding of the situation, using logic and leading not only to the formulation of the most objective answer from the whole variety of available, but also to the construction of a person's worldview.

³⁵ SORINA, G.V. “Critical Thinking: History and Modern Status” in *the Bulletin of Moscow State University*, number 6, Moscow (Russia), 2003, pp. 97-110.

The teaching of philosophy within the SUSU Philosophy Department's Strategic Academic Direction “Philosophical Practice in Science and Education” is not primarily aimed at the mechanical memorisation of academic material, but at the development of skills of reflection and self-reflection, argumentation, logic, questioning, which contribute to the formation of both specific philosophical and developed critical thinking.

The e-learning course “Philosophy” has been developed by the teachers of the Department as a convenient and variable template, whose content corresponds to the state educational standard, the working curricula and the regulatory framework of the University, which regulates the pedagogical and methodological work. The course presents in full educational materials, both prepared by the faculty of the department, and links to electronic libraries available from the digital environment of the university. Each of the twelve topics of the course is provided with an introductory video lecture, detailed content, methodological recommendations for independent work, assignments for seminars and recordings of in-line lectures held during the academic semester. The teacher can adapt the content of the assignments according to his/her philosophical and scientific priorities, the needs of the students and the current socio-cultural situation. In this way, students are shown the possibility of effectively using the digital environment to solve work, educational and practical tasks, which contributes to the development of an objective critical attitude towards the content of training courses in general, as well as towards their own educational activities.

Let's present the practical experience of lectures using digital technologies during the pandemic. For example, in the “History of Philosophy” section, students are shown the history of the development of critical thinking through examples from the historical philosophical heritage. The development of thought, reason and logic in philosophy has been going on since ancient times - from the tradition of ancient philosophical dialogues, masterfully

presented by Plato, and then fixed in the logic of Aristotle. Through medieval scholasticism, the ability to argue one's own opinion leads to the emergence of modern scepticism and the actualisation of new approaches, based on critical thinking, to the understanding of man, the state and society in modern science.³⁶

Thanks to information technologies, the acquaintance with the ancient philosophers becomes more fascinating than in a regular online lecture, because during a remote lecture it is easy to use illustrative photographic, audio and video material, to send it easily to the students, to highlight important points to which the students can return at any time, because the lecture is recorded and placed in the course. It is also easy, with the help of the testing platforms available both on the electronic SUSU portal and on other services, to offer students a short online survey, asking the audience a question relevant to the subject of the lecture, inviting students to reflect and, of course, presenting an overview of the answers. The analysis of the content of the lecture and its correlation with the materials of the educational and reference literature, with the tasks of the practical classes, allow the student to independently assess the significance of the sources, to choose both the most suitable for independent work on the course and to delve into the study of philosophical doctrines. In practical classes, both online and face-to-face, the emphasis on the development of critical thinking is based on the following algorithm of work. In the first stage, the teacher defines a question on the topic in a problematic form and suggests different forms of work (individual or small group search for answers, discussion, brainstorming, etc.) to find an answer to it. The second stage is the comprehension of the information received - questions are put to the speakers and the teacher explains new terminology which is analysed, the students analyse their level of understanding of the

³⁶ KOROLEVA, A. V. "Philosophical Aspects of Critical Thinking" in *Gaudeamus*, number 1 (17), Tambow (Russia), 2011, pp. 16-22.

topic. At the third stage there is reflective work - the answers received during the lesson are integrated by the students into the system of their existing scientific knowledge, into the picture of the world, into the idea of themselves and their place in the world.³⁷

Information technologies allow students to have almost unlimited access to information during a practical lesson, and this is the basis for the development of critical thinking, since it is important for a student not only to find the right information through a search engine query, but also to present it to the teacher and the audience, forming their own position on the issue and arguing the thesis presented.

The teachers of the Department of Philosophy used active teaching methods such as the case study method, cinquines (creative analysis of information), brainstorming and, of course, the traditional philosophical method - discussion in the form of a dialogue in which the parties should present their points of view, theses, conclusions on problematic issues of the course in a reasoned manner. Philosophical reasoning and critical thinking aim at a strict and reasonable use of concepts, therefore the task of compiling a glossary on topics involves not only the selection of terms, but also their careful understanding and a reasonable selection of personalities related to the topic.

Philosophical and critical thinking are similar in that they should lead to reasoned reflections and be presented in a coherent logical context. Reasoning in this case takes place at a more complex level compared to the usual one. This is facilitated by the tasks of working with the text of the original source and writing a philosophical essay. It is worth noting the high requirements for the authorship of the text of answers and essays - their uniqueness should be more than 75%. This teaches students to carefully select sources using the unique

³⁷ GULEVATAYA, A. N., MILYAEVA, E. G., PENNER, R. V. “Modern Stoicism at the XXI Century University” in *European Journal of Contemporary Education*, number 11 (3), Sochi (Russia), 2022, pp. 746-759.

possibilities of the digital environment - not to use databases with ready-made abstracts, but to search and study philosophical texts and scientific articles available on the web, for example in the online library “CyberLeninka”. The author's text requires independent reflection and it is easy to check a small essay for plagiarism using any free online service. Critical thinking implies awareness of the student's responsibility and the form in which he expresses his thoughts. One of the important points of development of critical thinking in the process of carrying out written works of the course “Philosophy” is the principled position of the author, i.e. an essay, which is written only on appeal to authorities and consists of quotations, without the student's own reasoned point of view, will not be counted. This form of work allows you to teach a student critical thinking when writing texts, which can be useful when communicating in the network space, including when creating author's contributions, longreads, topics in forums, Internet discussions.

Combining an individual approach with a strong academic base, the Philosophy course at the University is based on the principles of philosophical practice, aimed at the current problems of a modern student in a modern socio-cultural situation, taught in a 'blended' learning format, with a balance of offline and online communication between teacher and student, contributing to the development and consolidation of critical thinking skills.

Conclusion

The current socio-cultural reality, which has undergone a radical change with the advent of network communication, has a number of characteristic features, one of which is the presence of freedom and violence, leading to information wars. If violence and war act as a destructive and self-destructive force, then critical thinking, which

opposes them, acts as a force of creation, self-creation and self-improvement. Philosophy has traditionally been interested in the formation of healthy human thought processes. If philosophical counselling as a field of activity, including the formation of critical thinking and the struggle against cognitive distortions in the perception of reality, is crystallised and institutionalised in our country, we can count on the fact that the forces of teaching philosophy in higher education will at least partially satisfy the demand for the formation of critical thinking of the modern generation, which desperately needs, although and often without realising it, digital literacy to save itself in a turbulent world.

We have outlined the relationship between critical thinking, philosophy and philosophical practice, but further philosophical reflection on the relationship between experience, wisdom and philosophical practice is needed, so we invite discussion and further research.

Acknowledgements

The research was supported by the Russian Science Foundation. Contest «Conducting fundamental scientific research and exploratory scientific research by individual scientific groups» (regional competition) 22-18-20011». Digital literacy: interdisciplinary research (regional aspect)»

References

AIKIN, W. M.: *The Story of the Eight-year Study, with Conclusions and Recommendation (Adventure in American Education.)* Vol. I, New York, Harper & Brothers, 1942.

BAKHTIN, M.M.: *The Works of François Rabelais and the Folk Culture of the Middle Ages and the Renaissance*, Moscow, Fictional literature, 1990.

BARRIENTOS-RASTROJO, J.: “Why Critical Thinking is not enough in Philosophical Practice?”, Lecture at the International Conference on Philosophical Practice, 2018, download at <https://www.cecapi.com/descargas.php>.

BEĆIROVIĆ S., HODŽIĆ, F., BRDAREVIĆ-ČELJO, A.: “Critical Thinking Development in the Milieu of High School Education”, *European Journal of Contemporary Education*, no. 8 (3), 2019, pp. 469-482.

BORISOV, S.: “Reseña de LAHAV, R.: Stepping out of Plato’s Cave: Philosophical Counseling, Philosophical Practice and Self-Transformation”, in *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*, 11, Seville (Spain), 2020, pp. 199-205.

BORSHCHOV, N. A.: “Information Violence in the Network Society”, in *Bulletin of Chelyabinsk State University* no. 31 (212), Chelyabinsk (Russia), 2010, pp. 48-52.

BRENIFIER, O.: *Filosofare come Socrate. Teorie e forme della pratica filosofica con i bambini e gli adulti*, Milano, IPOC, 2015.

BUSH, G.: *Dialogic and Creativity*, Riga, Avtos, 1985.

DEWEY, J.: *Psychology and Pedagogy*, Moscow, Sovershenstvo, 1997.

DYDROV, A.A, PENNER R. V., REZVUSHKIN, K. E.: “Notes on philosophical practice of O. Brenifier” *Socium i vlast'*, no. 6 (62), 2016, pp. 112-115.

FACIONE, P. A.: *Critical Thinking; A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary*, Fullerton, Santa Clara University, 1990.

FETISOVA, T. A.: “Aggressive behavior in Internet communication. Review”, *Culturology*, 4(87), 2018, pp. 185-197.

GLADYSHEV, V.I.: *Compensatory Communication: Social and Philosophical Analysis*, Ekaterinburg, The cultural information bank, 1999.

GLADYSHEV, V.I., SHAGRETDINOV, A.A. “Violence in Media and Media Violence” in *Homo holistis: the holistic perso. “Homo digital: The anthropological dimension of digitalization”*, Chelyabinsk, SUSU, 2021, pp. 89-92.

GRIMAK, A.P. *Communication with myself: The beginnings of psychology of activity*, Moscow, Politizdat, 1991. 320 p.

GULEVATAYA, A. N., MILYAEVA, E. G., PENNER, R. V: “Modern Stoicism at the XXI Century University, *European Journal of Contemporary Education*, 11(3), 2022, pp. 746-759.

GUSEJNOV, A.A.: “Ethics of nonviolence”, *Questions of Philosophy*, 3, 1992, pp. 72-81.

HALPERN, D.: *Psychology of critical thinking*, St. Peterburg, Piter, 2000.

HATEGAN, P. V.: “Critical thinking, an effective educational tool in philosophical counseling”, *Journal Plus Education*, Vol. XIX, no. 1, 2018, pp. 262-263.

HEIDEGGER, M. *Gelassenheit*. Gunther Neske. Pfullingen, 1959, pp. 11-281. (<https://monocler.ru/haydegger-otreshennost/>)

HELKOG, G. H.: *Philosophising the Dialogos. Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*, Abington, Taylor & Francis, 2019.

HITCHCOCK, D.: “Critical Thinking”, in Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.): *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2022, (<https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/critical-thinking/>)

KOROLEVA, A. V.: “Philosophical Aspects of Critical Thinking” *in Gaudeamus*, no. 1 (17), 2011, pp. 16-22.

KREIMER, R.: *Artes del buen vivir*, Buenos Aires, Editorial Anarres, 2012.

KUCHINSKIJ, G.M.: *Psychology of inner dialog*, Minsk, University Press, 1988. MAKSIMOV, A. M.: *Freedom as a contradiction of identity and otherness*, Ekaterinburg, Ural University Press, 1998.

MARZAN, M. A.: Media violence as a mass phenomenon in *the Bulletin of Volga University*, 2, 2018, pp. 251-258.

MAZUROVA, M. R.: “Critical thinking and formation of general cultural and general professional competences of FSES HE”, in *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. no. 3, Novosibirsk (Russia), 2017, pp. 1196-1200.

MUSIJCHUK, M. V.: “Philosophical counseling as a direction of psychotherapy: from “Man of habit” to “Man of will” in *Medicinskaya psihologiya v Rossii*, no.6, Moscow, 2018, pp. 1-8.

NISBETT, R.E.: “*Mindware: Critical Thinking for the Information Age*”, Coursera,

(<https://www.coursera.org/learn/mindware?action=enroll#about>).

PLOTNIKOVA, N.F.: *Formation of critical thinking of university students in the conditions of the team form of training organization*”, Kazan', Kazan University Press, 2015.

RUDZHERO, V.R.: *Beyond emotions and feelings. A Guide to Critical Thinking*, New York, Alfred Publishing Co., Inc., 1975.

1. RUIZ SÁNCHEZ J.C., “El papel de la experiencia y la formación de profesorado en la filosofía de la educación de John Dewey y Matthew Lipman” in *HASER*, 6 (13), 2022, pp. 81-103.

SHIBLES, W.: “The philosophical practitioner and emotion” in *Thinking through Dialogue*, Oxted, Practical Philosophy Press, 2001, pp. 50-57.

SIEGEL, H.: *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York, Routledge, 1988.

SORINA, G.V.: “Critical Thinking: History and Modern Status” in *Bulletin of Moscow State University*, 6, 2003, pp. 97-110.

STARYH, N.V.: “Deviant Behaviour in Internet Communication: Diagnostics and Prevention”, *Medialingvistika*, no. 7(4), 2020, pp. 516-530.

TYAGLO, A.V.: “The Science of Reasoning” in the “Fast World”, in *Filosofskie nauki*, 3, 2013, pp. 128-136.

VYSHESLAVCEV, B.P.: *Crisis of Industrial Culture. Marxism, neo-socialism, neo-liberalism*, New York, 1992.

ZHIGUL'SKIJ, K.: *Celebration and culture*, Moscow, Progress, 1985.

FILOSOFÍA PARA NIÑOS. UN PROYECTO PARA APRENDER A FILOSOFAR

PHILOSOPHY FOR CHILDREN. A PROJECT TO LEARN TO PHILOSOPHIZE

VÍCTOR ANDRÉS ROJAS
vrojas@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-6686>

EUGENIO ECHEVERRÍA
jecer@yahoo.com

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7317-0703>

LESLIE CÁZARES
centroasertum@gmail.com

Centro Asertum
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4893-2347>

IÑAKI ANDRÉS GARRALAGA
iandres@xtec.cat

Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5980-4286>

RECIBIDO: 20 DE AGOSTO DE 2023

ACEPTADO: 27 DE SEPTIEMBRE DE 2023

Resumen: El presente artículo destaca el lugar de la propuesta de Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp en la educación contemporánea subrayando los postulados centrales de la misma, su pertinencia y tradición filosófica, así como líneas sugerentes para quienes quieran hacer de esta

práctica una manera concreta para el filosofar dentro y fuera del aula. Los autores, líderes de centros de Filosofía para Niños en México, España y Colombia proponen un análisis FpN desde cuatro perspectivas: la delimitación y alcance de la propuesta, su dimensión comunitaria y dialogal, la construcción sólida del pensamiento y el rol del docente facilitador en las prácticas de Filosofía para Niños. Dicha estructura pretende abrir una reflexión en la manera como esta propuesta puede comprenderse como una práctica de educación filosófica y además una invitación para quienes quieran conocer sus alcances filosóficos y pedagógicos. Una provocación para hacer del aula una comunidad de diálogo y de la comunidad de diálogo un estilo de vida que redunde en un modo de ciudadanía democrática en el cual el pensar crítico, creativo y cuidadoso es punto de partida.

Palabras clave: Pensamiento, educación, infancia, Filosofía para Niños

Abstract: This article highlights the place of the Philosophy for Children (P4C) proposal by Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp in contemporary education, highlighting its central postulates, its relevance and philosophical tradition, as well as suggestive lines for those who want to make this practice a concrete way to philosophize inside and outside the classroom. The authors, leaders of Philosophy for Children centers in Mexico, Spain and Colombia, propose an P4C analysis from four perspectives: the delimitation and scope of the proposal, its community and dialogic dimension, the solid construction of thought and the role of the teacher facilitator in the practices of Philosophy for Children. This structure aims to open a reflection on the way in which this proposal can be understood as a practice of philosophical education and also an invitation for those who want to know its philosophical and pedagogical scope. A provocation to make the classroom a community of dialogue and the community of dialogue a lifestyle that results in a mode of democratic citizenship in which critical, creative and careful thinking is the starting point.

Keywords: Thought, education, childhood, Philosophy for Children

Aquel hombre creía que todo se vendía y que todo se compraba.

Un día su esposa le dio un hijo y el hombre esperó con impaciencia a que el tiempo le diera al niño la capacidad de pedirle muchas cosas y a él la satisfacción de enseñarle a negociar todos y cada uno de sus antojos.

Llegado el momento, el hombre lo invitó a que le presentara la lista de solicitudes.

El niño pidió el telón de los atardeceres, la clave de sol, un aerolito, las cosquillas que sintieron en la boca de los estómagos los astronautas que descendieron por primera vez en las praderas de la luna, el bosque de los abrazos, un curso de idiomas para saber qué dicen el baile de las colas de los perros, las lenguas de agua que murmuran en los troncos de los árboles y las palabras fosforescentes que cantan en los ojos de los gatos, la corriente eléctrica generada por los besos, un ratón de computador que le enseñe a evitar las ratoneras de las respuestas y que en cambio lo conduzca siempre al queso de las preguntas, y un poco del sonido del mar con la posibilidad de colocarlo en el interior de una concha de caracol.

El hombre no supo qué hacer porque esas cosas no las vendían en ninguna parte.

Su mujer, entonces, lo llevó de la mano al almacén de la infancia.”

Jairo Aníbal Niño, *Almacén de infancia*

Introducción

Filosofía para Niños es un movimiento de educación filosófica que cada día cobra un importante lugar en la práctica de hacer filosofía desde edades tempranas hasta la edad adulta, tanto en ambientes formales como en procesos de educación no formal e informal. FpN desarrolla y extiende la fértil propuesta de Matthew Lipman, enriquecida por la valiosa aportación de Ann Sharp y, posteriormente, de miles de profesionales en más de setenta países.

El artículo repasa aspectos centrales de este proyecto de educación filosófica: cuestiones metodológicas, necesidad y sentido de la comunidad de indagación, intervención y acercamiento docente, desarrollo de la razonabilidad y el rigor para crecer afrontar las cuestiones que se plantean.

La expresión Filosofía para Niños es un referente que desborda lecturas reduccionistas de su significado. La mantenemos frente a otras opciones posibles y legítimas por su simplicidad y porque sabemos que en ella viven los acuerdos, historias y miradas de

mucha gente que nos reconocemos trabajando, haciendo filosofía en multitud de espacios educativos con diversidad de estrategias. También sabemos que proliferan muchas propuestas que se dicen filosóficas, que visten las mismas ropas y lenguajes. Ninguna palabra nos garantizará el rigor y la calidad del trabajo ni nos pondrá a salvo de nada.

Dada la importancia y la perspectiva internacional de esta propuesta, hemos querido reunir en este artículo cuatro miradas significativas de personas con una larga trayectoria tanto en el trabajo directo de educación filosófica con niños y jóvenes, como en tareas de traducción, adaptación, investigación y formación de formadores en diversos países. Víctor Andrés Rojas como coordinador de la Red Colombiana de Filosofía para Niños y del Proyecto Marfil – Marginalidad y Filosofía de UNIMINUTO en Bogotá - Colombia. Desde México, escriben Eugenio Echeverría, fundador y director del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños –Celafin– en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, y Leslie Cázares, formadora del Centro Asertum en León, Guanajuato, y autora de relatos filosóficos para la infancia; ambos han presidido en diferentes épocas la Federación Mexicana de Filosofía para Niños. Y desde Cataluña, España, Iñaki Andrés, facilitador por más de treinta y cinco años y colaborador del GrupIREF –Grup d’Innovació i Recerca per a l’Ensenyament de la Filosofia .

¿Por qué Filosofía para Niños?

El devenir de un proyecto de educación filosófica

Philosophy for Children, en español Filosofía para Niños (FpN), es la denominación original del programa de formación filosófica construido por el filósofo y educador norteamericano Matthew Lipman hacia mediados del año 1969. Propuesta que encarna las

bases conceptuales de una educación filosófica y pone en práctica una manera concreta para hacer posible el filosofar dentro y fuera de un aula de clase. Se trata de una iniciativa que identifica la necesidad de fomentar la práctica del pensamiento autónomo y reflexivo en niños y jóvenes en el contexto escolar desde un ambiente colaborativo y dialógico denominado “comunidad de indagación” (*community of inquiry*). En sus planteamientos fundamentales, Lipman da continuidad a la intención de John Dewey por generar una reconstrucción del currículo en la cual cada disciplina se desarrolle como una forma de investigación científica en la que los alumnos actúen como investigadores.¹

En este interés, Lipman parte de una preocupación por la educación tradicional, en la que se identificaba un descuido de la práctica filosófica y por consiguiente una desconexión con aspectos para él fundamentales como la experiencia, y en ella el acontecer cognitivo/afectivo que mantenga la reflexión en el espacio de clase. De esta manera destaca la necesidad de la filosofía en el currículo en tanto disciplina “por excelencia que da sentido a las cosas y prepara a los alumnos para pensar en las disciplinas más específicas” desde un tratamiento riguroso de significados, valores, conceptos, razonamientos y juicios.²

Dicha intención lleva a Lipman a diseñar una manera más atractiva y amena para acercar a los estudiantes a la filosofía sin dejar de lado su aporte en la consolidación del razonamiento infantil, la formación de conceptos y la construcción de juicios críticos. Partiendo de su novela *Harry Stottlemeier's discovery*, con un acento especial en la lógica y el desarrollo de habilidades de pensamiento, diseña todo un currículo de orden filosófico. La colaboración de la filósofa norteamericana Ann Margaret Sharp, especialista en Filosofía de la Educación, aporta al enfoque en los procesos de carácter cognitivo

¹ Lipman, M.: *Natasha. Aprender a pensar con Vygotsky*, Gedisa, Barcelona, 2004.

² *Ibid.*, p. 18.

y creativo un conjunto de apuestas que incorporan la afectividad, las emociones y la capacidad colaborativa, participativa y cooperativa. Las investigaciones y el trabajo conjunto de ambos establecen con claridad que pensar por sí mismo, de manera autónoma, requiere de forma inseparable tres dimensiones: la crítica, la creativa y la del cuidado.

Esta propuesta se ha ido constituyendo en una iniciativa innovadora en el ámbito de la educación en general, tomando como referentes los significativos aportes relacionados con el sentido mayéutico de la pregunta y el diálogo filosófico (Sócrates), la importancia de la comunidad de investigación (Peirce), el desarrollo del pensamiento reflexivo en un contexto democrático (Dewey), el desarrollo del aprendizaje a partir de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky), entre otros.³ Su pertinencia se ha expandido por diversos lugares del mundo, inicialmente gracias a los espacios que a partir de los años setenta se organizaron a manera de seminarios de formación de profesores, la realización de la primera conferencia internacional del ICPIIC realizada en Dinamarca en 1985 y la publicación de textos y reflexiones que, junto con el currículo integrado por novelas y manuales para los docentes, configuran parte del corpus teórico base de FpN. Entre estos textos pueden destacarse: *Philosophy Goes to School*, *Philosophy in the Classroom* y *Thinking in Education*, los dos últimos traducidos al español como *Filosofía en el aula* y *Pensamiento complejo y educación*.

Cabe resaltar cómo este sustento teórico que construyen Lipman y Sharp marca una comprensión especial de la filosofía, destacando, como lo plantea Kohan, cinco aspectos particulares. A saber: la filosofía como disciplina escolar, la filosofía como modo de vida, la filosofía como modelo de investigación, la filosofía como pensar de

³ García Moriyón, F: “Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto”, *Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, número 2, 2011, pp. 15-40.

orden superior y la filosofía como forma de saber institucionalizada.⁴ Dentro de esta comprensión se destaca una mirada de la filosofía en un sentido altamente práctico sin dejar de ser disciplinar. Si bien Lipman integra la tradición filosófica en sus novelas y plantea problemas filosóficos, no pretende la enseñanza de esta tradición sino el ejercicio de la misma, buscando el desarrollo de un pensar que es transversal a las diversas disciplinas del currículo, cultivado a través de la indagación y el diálogo como modos vitales de acontecer.

Por su parte, la UNESCO, en una reciente publicación en la serie de Prácticas Educativas No. 32, destaca el carácter práctico de esta iniciativa identificando la curiosidad y el razonamiento como aspectos centrales:

P4C no trata sobre las vidas o pensamientos de los grandes filósofos, sino del asunto práctico de mejorar el pensamiento crítico y creativo. P4C capitaliza la curiosidad natural de los niños para involucrarlos en un diálogo filosófico, es decir, en una discusión profunda de preguntas que no tienen una respuesta clara y donde se pueden desarrollar, explicar y justificar diferentes puntos de vista. Al participar en la discusión de puntos de vista conflictivos, los niños desarrollan razones y justificaciones más claras para sus opiniones, mientras también entienden cómo se construye un argumento.⁵

De igual forma, el mismo Lipman acentúa la necesidad de familiarizar el pensar filosófico con las situaciones de la cotidianidad optando por una valoración de los diferentes estilos de pensamiento en el aula, así como de los fundamentos, valores y experiencias de vida de cada participante. Así, afirma el autor, es posible “fomentar

⁴ Kohan, W.: “Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto”., García Moriyón, F. *Matthew Lipman: filosofía y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002, pp. 47-59.

⁵ Topping, K; Trickey, S; Cleghorn, P.: *Filosofía para niños*, Disponible online en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403_spa. 2020, último acceso 2/11/2023.

el pensamiento filosófico entre los niños en los términos y conceptos del lenguaje ordinario con el que ellos se sienten a gusto”.⁶

Esta manera de identificar el pensamiento filosófico en las acciones cotidianas de los niños marca también una comprensión de la infancia en tanto etapa de la vida en la cual están presentes de forma natural las preguntas y el asombro ante lo desconocido. Tal deseo de explorar hace que la indagación filosófica tome un lugar privilegiado en los niños al investigar con los recursos de su propio pensamiento aquello que los interpela y les genera un movimiento interior, incluso emocional.

El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipulativos de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos. No es necesario que la intervención de los adultos se oriente a conseguir que los niños sintonicen estrictamente con la perspectiva que los adultos tienen de la realidad, sino más bien debe buscar que los niños exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas extraídas de la inagotablemente rica tradición filosófica.⁷

Así, un niño será entendido como un pensador natural, que se inquieta por cuestiones éticas, lógicas, epistemológicas, científicas o metafísicas desde sus grandes porqués y en contacto directo con la realidad y los temas que los circunda: ¿Por qué no pueden volar los peces?, ¿dónde está Dios si no lo vemos?, ¿por qué se mueven las nubes?, ¿por qué tengo que tomarme la sopa?, ¿podemos querer a los animales y comérmolos? De esta manera, la propuesta de Lipman no pretende construir un currículo artificial a la vida del niño

⁶ Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S.: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

⁷ Ibid, p 140-141.

para lograr cambios en sus estructuras morales o cognitivas. Lo que pretende es privilegiar la autonomía del pensar desde la valoración de sus capacidades intelectuales y acompañarlo a través de ejercicios filosóficos tales como el diálogo, la argumentación, el razonamiento o la investigación.

Si bien son muchas las críticas y objeciones que pueden presentarse a la manera de presentar el pensamiento a través del desarrollo de habilidades, Lipman postula una manera concreta para promover dicho acompañamiento a través de las novelas y manuales de su currículo. Tal como lo señalaremos más adelante, estos configuran una inspiración para facilitar procesos de indagación rigurosos en los cuales los niños y las niñas son motivados a explorar conjuntamente en los significados de sus creencias, en los problemas que los inquietan, en los supuestos de sus afirmaciones o en los conceptos que forman parte de su lenguaje.

Uno de los méritos de las novelas del programa de Filosofía para Niños es que ofrecen modelos de diálogo, entre niños y de niños con adultos. Son modelos que no son autoritarios y que no adoctrinan, que respetan los valores de la indagación y el razonamiento, alientan el desarrollo de modos alternativos de pensamiento e imaginación y describen cómo sería vivir en una pequeña comunidad en donde los niños tuvieran sus propios intereses y, sin embargo, se respetaran unos a otros como personas y fueran capaces a veces de involucrarse en una investigación cooperativa sin más razón que la de la satisfacción que les da el hacerlo.⁸

Los objetivos de Filosofía para Niños

La Filosofía para Niños supone entrar en contacto con un proyecto de educación filosófica que indaga, reflexiona y aporta en sentido amplio a la mejora de la capacidad de razonamiento, el desarrollo de la creatividad, el crecimiento personal e interpersonal, el desarrollo de la comprensión ética y el desarrollo de la capacidad para

⁸ Ibid., p. 197.

encontrar sentido en la experiencia, además de potenciar la capacidad de los sujetos para pensar por sí mismos en un contexto democrático desde la generación de comunidades de indagación filosófica.

En 1974, Lipman y sus colaboradores fundan el IAPC (Institut for the Advancement of Philosophy for Children) en el Montclair State College, ahora Universidad, en New Jersey, USA. En él, se desarrolla una importante labor de reflexión, formación y difusión de los materiales del currículum de Philosophy for Children (P4C), convirtiéndose no solamente en la organización más antigua del mundo dedicada a la práctica filosófica con niños y jóvenes sino, sobre todo, en un referente de calidad y rigor.⁹

Por ello, aunque en la actualidad son muchas las iniciativas que buscan la práctica de la filosofía en la escuela, la propuesta de Lipman ha logrado en sus casi cincuenta años permear planes y currículos educativos para el fomento del pensamiento multidimensional además de alentar investigaciones y programas de educación en los que los niños sean estimulados a pensar filosóficamente de manera autónoma.¹⁰

Hoy podría afirmarse que Filosofía para Niños se configura como un movimiento educativo que cuenta con un sustento teórico claro y con una apuesta metodológica propia centrada en una serie de materiales pedagógicos y filosóficos que han ido traducándose y recreándose a lo largo del planeta. Es importante aclarar que el uso de los materiales “canónicos” no es suficiente para el desarrollo de este programa y que en el mundo se han ido construyendo otra serie de materiales que estimulan los mismos propósitos centrales de FpN. Tal es el caso del proyecto NORIA diseñado por Angélica Sático, con un acento especial en el crecimiento ético y el desarrollo de la

⁹ Echeverría, E.: “Biografía narrada de FpN”, Duthie, García Moriyón & Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 564-575.

¹⁰ Gómez, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro, Barcelona, 2016.

creatividad; la propuesta de Catherine McCall con sus modelos de comunidad de investigación filosófica llamada *Community of Philosophical Inquiry* (COPI); o los postulados de Walter Kohan acerca de la relación entre filosofía e infancia con un acento en la expresión Filosofía con niños, entre otros. De igual modo, son evidentes los “parecidos de familia” con otros programas de educación filosófica que vienen impulsando en el mundo el filosofar en la infancia. Son conocidos los trabajos de Ellen Duthie y Daniela Martagón con el programa *Wonder Ponder* orientado a una filosofía visual para niños, y en el ámbito francés, Jean Paul Mongin con la serie *Les petits platons*, Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barougier con la película *Solo es el principio*, Brigitte Labbé y Michel Puech con las Píldoras de Sabiduría y Oscar Brenifier con su obra relacionada con prácticas filosóficas.¹¹

En la actualidad, además del IAPC, que continúa su labor de investigación y difusión, la organización encargada de divulgar y liderar toda la puesta en práctica de Filosofía para Niños en el mundo es el ICPIC por sus siglas en inglés.¹² La UNESCO en el documento *La Filosofía, una escuela de la libertad*, publicado en 2011, la define como “una red de filósofos, profesores y establecimientos que se proponen favorecer la reflexión filosófica en los niños”.¹³ Desde su fundación en 1985, esta red integra trabajos, experiencias e investigaciones relacionadas con FpN. Dentro de sus acciones, vale citar la pasada versión XIX de la Conferencia Mundial ICPIC realizada en Bogotá en el año 2019 bajo el liderazgo del grupo Marfil de UNIMINUTO.

¹¹ García Moriyón, F.: “Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto”, op.cit, pp. 32-39.

¹² Sitio web <https://my.icpic.org/about.html>, último acceso 27 de mayo de 2020.

¹³ UNESCO: *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas de futuro*. UNESCO, Paris, 2011.

En conclusión, Filosofía para Niños se entiende como un “enfoque educativo innovador dedicado a promover habilidades de pensamiento crítico, creativo y afectuoso en niños y adolescentes a través de la investigación filosófica en forma de diálogos y reflexiones colaborativas”. Su impacto, destaca García Moriyón, se centra en varios aspectos especialmente: en primer lugar la comprensión de este como un programa de filosofía lo que supone una riqueza en el tratamiento de problemas de la tradición filosófica tales como la verdad, la justicia, la belleza, entre otros; segundo, su concepción como un programa de metacognición, lo que exige una aplicación a largo plazo o un desarrollo procesual del filosofar dentro de ambientes curriculares concretos; tercero, la concepción de este como un programa de amplio espectro en tanto estimula las dimensiones cognitiva, estética, creativa, emocional y social en los participantes; finalmente su componente social y político en tanto estimula la formación de la persona en relación con los contextos sociales promoviendo prácticas ciudadanas creativas y democráticas.

Algunos autores, como es el caso del profesor Diego Pineda (Colombia), entienden esta propuesta como un proyecto de Educación Filosófica.

FpN es un proyecto de educación filosófica, es decir, no solo un método para enseñar filosofía a los niños o una determinada concepción sobre el valor pedagógico de la filosofía, o solo unas actividades y planes desarrollados por filósofos y educadores para promover las capacidades de reflexión filosófica de los niños, sino una interpretación más amplia: la de proponer y sustentar la idea de que la educación del futuro deberá ser una educación filosófica, es decir, una educación en la cual el aprendizaje logrado ha de ser el fruto del trabajo reflexivo de los propios niños más que de la enseñanza directa de los maestros.¹⁴

¹⁴ Suárez-Vaca, M.T., González-Vargas, B.A., Lara-Buitrago, P.A.: “Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia”, *Praxis & Saber*, Vol. 8 núm. 16, 2017, pp. 225-247.

Aunque a veces, por simplificar, se le ha denominado programa o proyecto, coincidimos con Pineda en suponer la imprecisión de esas definiciones. A diferencia de un programa, no es un conjunto de normas y procedimientos que se aplican para conseguir un resultado concreto. Estrictamente tampoco sería un proyecto si por ello entendemos los presupuestos, las intervenciones y las acciones que habrían de llevarnos a conseguir un objetivo determinado en un tiempo establecido. Si bien puede participar de estos dos conceptos, Filosofía para Niños acaba convirtiéndose en un estilo de vida: más allá de la aplicación de un método particular para animar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso en los niños, llega a constituirse como una manera de estar en el mundo con una mirada coherente y completa sobre la vida y sobre la educación, con una forma de investigar en comunidad, de entender la construcción de un pensamiento de orden superior -más razonable y más ético- a partir del hacer filosofía desde una disposición de apertura permanente al diálogo y la formación de comunidades de investigación.

Hacia un diálogo filosófico

La comprensión de Filosofía para Niños como un estilo de vida supone la consideración de la comunidad de diálogo filosófica más allá de una apuesta de carácter metodológico que potencia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso; en nuestro caso esta se asume como un lugar seguro que permite la práctica del filosofar desde una dinámica dialogal y participativa donde niños, jóvenes y adultos pueden compartir y deliberar sus propios puntos de vista a través del intercambio razonable de argumentos. En ese sentido, complementariamente se

puede afirmar que la comunidad de indagación en FpN constituye el espacio para que se encuentren el pensamiento y la acción desde el impulso del diálogo filosófico.

La práctica filosófica así entendida sería la práctica de la vida misma, no una cierta disposición especial o cierto ascenso a un ideal metafísico en el cual se piensa mejor. Sería la vida en sus condiciones cotidianas y en sus más profundos misterios. Este postulado permitiría comprender que el pensamiento está claramente arraigado a la existencia misma y a cada una de las funciones vitales del ser humano: razonamientos, sentimiento, acciones, entre otras.¹⁵

Por otra parte, Filosofía para Niños representa una práctica educativa y pedagógica cuya intencionalidad reconoce el quehacer de la actividad filosófica como una praxis transformadora del pensamiento propio y colectivo a través del diálogo filosófico. Cultivar el asombro, la capacidad para pensar por sí mismo y el desarrollo del pensamiento multidimensional implica, en el marco de esta propuesta, la generación de un diálogo filosófico que le permite al sujeto dotar de sentido crítico, creativo y cuidadoso cada uno de los ámbitos de su experiencia personal en correspondencia con las diversas subjetividades presentes en el contexto de una comunidad de indagación que construye sentidos y significados colaborativamente.

En este orden de ideas, la praxis del diálogo filosófico que se dinamiza en FpN enriquece la práctica educativa poniendo su énfasis no en la transmisión de datos, contenidos o información sino en la configuración de una cultura del reconocimiento donde tomar en cuenta las consideraciones de los demás, dónde tener en cuenta diversos puntos de vista. Ser imaginativo, creativo y, especialmente, ser razonable permite producir y compartir sentidos en aras de cuidar

¹⁵ Rojas, V.: “Filosofía para Niños: pensamiento, comunidad y proyecto de vida”, *Revista Aulas del 3*, 5, 2016, p. 100.

de sí mismo y de los demás. Es así como se puede comprender la propuesta de FpN como un proyecto de educación filosófica, en tanto que en ella se concibe de una manera radical la particular riqueza de la práctica filosófica en la educación.

De esta manera, FpN trasciende las orientaciones de la práctica escolar propiamente dicha para situar de manera amplia sus acciones e impactos en la construcción de una cultura democrática que promueve, afianza y desarrolla la capacidad de los sujetos (niños, jóvenes y adultos) para pensar crítica, creativa y cuidadosamente sobre aquellas cuestiones que les resultan fundamentales a un grupo, comunidad o sociedad en particular.

Sobre la metodología: La comunidad de diálogo.

Según Ann Sharp, la comunidad de diálogo, el método racional de cuestionamiento, es el único que nos va permitir lograr las metas que pensamos son significativas y que vale la pena buscar. Para Ann, la comunidad de diálogo es el único espacio pedagógico que nos permitirá hacer predicciones acerca de lo que queremos que suceda en nuestras vidas y con el mundo en que vivimos, y como consecuencia poder llevar una vida plena y moralmente satisfactoria.¹⁶

Durante las discusiones y diálogos en la comunidad, los niños desarrollan, a partir de la práctica, hábitos intelectuales que tienen que ver con facetas del pensamiento multidimensional. Aprenden a practicar y desarrollar habilidades de pensamiento, a definir, clarificar, entender y aplicar conceptos filosóficos dentro de sus contextos cotidianos y a explorar e ir definiendo sus propios valores dentro del contexto de democracia solidaria en la comunidad de

¹⁶ Sharp, A. M.: “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, *Thinking. Journal of Philosophy for Children*, 9 (2), pp. 31-37.

diálogo. Es de esta manera que los niños y adolescentes van desarrollando hábitos intelectuales.

Los hábitos intelectuales no se enseñan a los niños dándoles lecciones, sino creando las condiciones para que practiquen actuando de manera crítica, razonablemente, imaginativamente; e ir desarrollando el coraje necesario para ir cambiando viejos puntos de vista acerca de las cosas, con base en las nuevas experiencias que van teniendo en la comunidad de diálogo, junto con su grupo de pares.

Van desarrollando poco a poco lo que puede nombrarse como audacia intelectual (arriesgarse, atreverse a decir lo que realmente piensan), y capacidad para la acción creativa (desarrollar hipótesis, imaginar consecuencias, detectar alternativas, son sólo algunos ejemplos). La práctica en la comunidad de diálogo ayuda a los estudiantes a descubrir aspectos de sí mismos de los que no estaban conscientes, y en ocasiones niños o adolescentes con baja autoestima descubren que sus opiniones son tomadas en cuenta, que son originales y diferentes y sus compañeros se interesan por lo que tienen que contribuir. Aquí, como en todo el proceso, la responsabilidad del docente para ser pedagógicamente fuerte, es muy importante. No permitir que se arrebatan la palabra, hacer que se respeten los turnos, exigir que escuche con atención lo que dicen sus compañeros, y expresar desacuerdos o acuerdos a partir del ofrecimiento de razones para justificar sus argumentos.¹⁷

De esta forma, cada miembro de la comunidad de diálogo va adquiriendo la capacidad de auto-corregirse, y de este modo también adquiere autoconocimiento. Esto lleva a una transformación y crecimiento del ser. Descubrir cómo somos realmente, tiene que ver con poder reconocer dónde nos hemos equivocado, o teníamos ideas para las cuáles no había una justificación o sustento adecuados. El

¹⁷ Peirce, C. S.: *The Collected Papers, Vol. V, Pragmatism and Pragmaticism*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1934.

diálogo en comunidad es el espacio donde esto se va logrando paulatinamente.

Los participantes en la comunidad de diálogo adquieren la capacidad de irse entendiendo unos a otros. Esto es en gran medida porque aprenden a escucharse, tratan de entenderse, de ponerse en el lugar del otro y de ver las cosas desde la perspectiva del otro. Desarrollan una mente abierta capaz de entrar en la perspectiva del mundo de los demás; de explicar por qué es diferente a la suya propia; de conocer las metas, propósitos y creencias de otros, sus expectativas, y compararlas con las suyas.

Como el trabajo en la comunidad de diálogo es colaborativo, también son capaces de ir adquiriendo lo que llamamos humildad intelectual, o humildad epistémica. Esto tiene que ver con el reconocimiento de que, a veces, nosotros podemos estar equivocados y que somos falibles. La autocorrección y el crecimiento cognitivo constituyen una de las consecuencias de estas interacciones en la comunidad de diálogo entre pares.

En el contexto de la comunidad de diálogo, la educación se entiende como emancipación, donde uno de los propósitos principales es ayudar a la liberación intelectual de los estudiantes, a que desarrollen su propia palabra para nombrar y entender el mundo. Según Sharp, es una relación más horizontal con el docente, donde los dos son partícipes en una exploración a partir del diálogo razonado, para encontrar sus propios caminos e ir encontrándose a sí mismos.¹⁸

El docente, por supuesto, tiene un papel con responsabilidades y tareas especiales. Tiene que propiciar la disonancia cognitiva en el estudiante, llevarlo a ver las cosas desde perspectivas que no se había planteado, todo esto a partir de preguntas durante la comunidad de diálogo. En palabras de Piaget, provocar un “desequilibrio cognitivo”. De esta forma avanzará en una reestructuración y crecimiento cognitivo que le dará los elementos para hacer mejores

¹⁸ Sharp, A. M: “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, op.cit.

juicios y tomar decisiones más razonables en el camino de vida que gradualmente vaya eligiendo.

¿Qué tiene que saber el maestro de Filosofía?

La naturaleza de los conceptos filosóficos hace que no se tengan respuestas exactas y acabadas al discutirlos. El maestro no tiene que ser una enciclopedia bípeda de filosofía para poder trabajar adecuadamente la comunidad de diálogo. Más bien tiene que ser capaz de construir espacios adecuados para proveer a los estudiantes con las herramientas del pensamiento crítico, para que sea el estudiante mismo el que vaya construyendo sus propios valores y formas de pensar, acorde con el perfil de persona en el que pretenda convertirse. Nuestros estudiantes ya vienen con una serie de valores culturales, familiares, sociales o religiosos que en la comunidad de diálogo se ven cuestionados al compararlos con los de otros compañeros y darse cuenta de que no son iguales.

A menudo esto implica desorientación para los estudiantes, incertidumbre y esfuerzo, pues se cuestionan certezas o creencias a veces muy dogmáticas con las que algunos de ellos fueron educados y crecieron en el seno familiar, viéndose obligados a revisarlas. Ello sucede especialmente cuando vienen de un estilo parental autoritario. Para el docente que conduce la comunidad de diálogo tampoco es fácil en un principio. Está acostumbrado a hacer preguntas al grupo, pero un tipo de preguntas para las que como docente ya tiene una respuesta específica. En la comunidad de diálogo, se trata de hacer preguntas de seguimiento, para que los conceptos se analicen cada vez con más profundidad y se apliquen a contextos relevantes para los estudiantes, pero sin que la meta sea llegar necesariamente a una conclusión única y clara para todos. Es en el proceso de diálogo y en el cuestionamiento interactivo donde se adquiere la mayor riqueza para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.

A veces es bueno que el docente grabe algunas de sus sesiones. Ha habido experiencias, cuando esto se hace, en las que el docente descubre, para su propia sorpresa, que él o ella son los que están hablando la mayoría del tiempo durante la clase de filosofía. Tiene que estar muy consciente de su tipo de intervenciones y del tiempo que se toma para ellas, siempre teniendo en cuenta los objetivos del espacio de la comunidad de diálogo.

Son los estudiantes los que deben ocupar la mayoría del tiempo en las de la comunidad de diálogo, y el papel del docente es el del cuestionador hábil que mediante las preguntas conduce a que los objetivos se cumplan. A saber:

- a) adquirir y practicar habilidades de pensamiento;
- b) clarificar y entender conceptos abstractos, controversiales y no fáciles de definir con claridad (filosóficos);
- c) aplicar estos conceptos a situaciones contextuales de su vida cotidiana para ir descubriendo la dimensión ético moral de su propia experiencia.

Otra dimensión dentro de la comunidad de diálogo que corresponde al docente tener en cuenta de manera importante, es la del rigor lógico en la argumentación. A partir de preguntas a los estudiantes cuando hacen comentarios con bases lógicas endebles, los pone en situación de pensar en opciones para plantear y defender lo que piensan a partir de argumentos bien fundamentados y sólidos. Poco a poco los estudiantes internalizan estos movimientos del diálogo, aprenden a detectar falacias de razonamiento y a construir sus ideas dentro de un marco de razonamiento lógico. Esto no quita la importancia de imaginar y desarrollar hipótesis creativas y atrevidas dentro del marco del pensamiento filosófico, ético, estético, metafísico y epistemológico, para acompañar y enriquecer sus ideas y pensamientos en el devenir del diálogo en comunidad.

Habiendo mencionado lo anterior, el docente también ha de tener en cuenta que cuando se trata de temas filosóficos controversiales, él o ella tienen que abstenerse de plantear su forma personal de ver las

cosas, hasta que el grupo esté lo suficientemente maduro para ser capaz de considerar la posición del maestro como una más, y no como la que debe ser respetada por haber sido expresada por él. De esta forma, los estudiantes podrán avanzar en su desarrollo cognitivo. Algunos de los criterios para poder saber si esto está sucediendo se pueden identificar a partir de las siguientes preguntas.¹⁹

- ¿Los estudiantes están haciendo preguntas filosóficas?
- ¿Qué tipo de preguntas de seguimiento se están dirigiendo ellos mismos durante la comunidad de diálogo?
- ¿Están haciendo buenas inferencias?
- ¿Están ofreciendo buenas razones para sustentar sus puntos de vista?
- ¿Identifican lo que se está presuponiendo en algunos de los comentarios que se hacen?
- ¿Son capaces de identificar contradicciones?
- ¿Pueden utilizar el razonamiento analógico de manera adecuada?
- ¿Pueden identificar falacias de razonamiento durante el diálogo?
- ¿Piden razones para lo que se está argumentando?
- ¿Son capaces de transformar y enriquecer su pensamiento a partir del diálogo con sus compañeros?

Conforme los niños y adolescentes van participando de forma sistemática en comunidades de diálogo, la respuesta afirmativa a las preguntas anteriores será cada vez más frecuente.

Además del desarrollo cognitivo propiciado por el trabajo en comunidad de diálogo, hay un desarrollo psicológico, moral y político-social, que no es menos importante que el desarrollo cognitivo dentro del aula. Algunas de las preguntas presentes en las comunidades de diálogo filosófico relacionadas con esta dimensión, son las siguientes:

¹⁹ Ídem.

¿Quién habla más? A veces hay personas en la comunidad que participan repetidamente, otros que tardan mucho en exponer su punto de vista, y otros que casi no participan. Conforme va madurando la comunidad, no solo el docente se preocupa por equilibrar las participaciones, sino que los mismos compañeros van reflexionando y actuando para dar oportunidad a otros a participar.

¿Nos preocupamos unos por otros?

¿Nos corregimos unos a otros con sensibilidad?

¿Nos escuchamos unos a otros y construimos nuestro pensamiento teniendo en cuenta las participaciones de los demás?

¿Ayudamos a otros a encontrar mejores razones para sus opiniones; aunque a veces no estemos de acuerdo con ellos?

¿Vamos desarrollando cierta humildad filosófica?

¿Estamos siendo más cuidadosos al afirmar que lo que creemos es verdad?

¿Estamos con más disponibilidad para revisar nuestros propios puntos de vista a la luz de la evidencia presentada por nuestros compañeros?

¿Está aumentando la confianza entre nosotros y entre nosotros y el maestro?

¿Comienza a crearse un ambiente de solidaridad dentro del grupo?

Para que estas condiciones se vayan haciendo una realidad, conviene que el docente no crea que lo sabe todo y que ha de tener todas las respuestas ante sus alumnos para no perder credibilidad. Ha de ser una persona que tenga ideales, que respete a sus alumnos como personas y que tome lo que dicen en serio. Pero al mismo tiempo, ha de ser capaz de demandar un rigor lógico dentro de la evolución y desarrollo del diálogo en comunidad.

Al respecto, Ann Sharp afirma, siguiendo a Murdoch y a Nussbaum, que:

Una educación moral debe equipar a niños y adolescentes para pensar por sí mismos de forma que su pensamiento constituya un todo armónico. Nuestras acciones deben tender hacia lo correcto tanto estética como moralmente. La felicidad entonces es la recompensa por la realización de la acción correcta. Una recompensa que es intrínseca en sí misma. No se

realiza la acción por una recompensa o felicitación, sino porque es quien uno es, y es congruente con nuestros propios valores.²⁰

Sobre los fundamentos conceptuales: El lugar del pensamiento

¿Por qué hablar de pensamiento en la actualidad?

En los contextos de incertidumbre y complejidad que determinan los estilos de presente y futuro de la persona, prevalece la humanidad, la fuerza del pensamiento para resolver y enfrentar lo inimaginable, lo cambiante, lo inestable pero sobre todo lo posible.

En un aula de alumnos de educación básica durante su clase de FpN, alguien se preguntaba: ¿En dónde está el pensamiento?, ¿de qué sirve pensar si no se puede ver y tocar?, ¿qué pasaría si dejáramos de pensar por un minuto?, ¿quién resolvería los problemas del mundo?, ¿de qué me sirve pensar si soy un joven en un mundo de adultos?, ¿existimos a partir de lo que pensamos que somos?

El sólo hecho de preguntarse, cuestionarse y explorar sus ideas en comunidades de diálogo, es un ejercicio social que busca desarrollar habilidades blandas para la vida contemporánea: saber escuchar, saber reconocerse ante los demás, saber incluir diferentes cosmovisiones, saber estar con otros, saber reconocer las propias faltas, saber proponer alternativas, saber tener una actitud positiva ante la incertidumbre de la realidad, son saberes vigentes para la supervivencia social, familiar y personal.

Uno de los principios educativos fundamentales del proyecto FpN, parte de la idea de que la infancia piensa y puede pensar desde el momento en que expresa sus ideas a través del lenguaje. Podemos pensar, pero no siempre pensamos, podemos razonar, pero no todos solemos ser razonables, podemos crear, pero no todos los seres

²⁰ Nussbaum, M.: *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1992.

humanos desarrollamos la capacidad de crear algo. Es decir, el acto de pensar se puede aprender en mayor o menor medida, dependiendo de la intención y la acción consciente de analizar y reflexionar sobre determinado fenómeno en la vida.

Algunas ideas continúan siendo vigentes a lo largo de la historia de la humanidad como aquella de Sócrates en la que sólo sabía que no sabía nada, o la de Shakespeare ser o no ser. En los contextos actuales pensemos que desde hace ya más de 20 años, cuando Morin planteó enfrentar las incertidumbres como uno de los pilares de la educación del futuro, se empezó a hacer presente que lo incierto, lo inestable, lo complejo, los cambios súbitos en la realidad, en sí la incertidumbre, serían la constante del futuro. Sólo sabemos que no sabemos lo que pasará.

El pensamiento y la incertidumbre han sido analizados desde la perspectiva educativa en los trabajos de Lev Vygotsky²², John Dewey²³, Paulo Freire²⁴, Lipman²⁵ y Morin²⁶. Cada uno de ellos aportando ideas para pensar cómo afrontar una constante: la inestabilidad de la realidad.

¿Qué es el pensamiento y cómo se construye?

Nuestros procesos mentales para razonar se van desarrollando a lo largo de la interacción humana. Vygotsky fue de los primeros investigadores sobre el pensamiento que estableció una relación

²² Vygotsky, L.: “Interaction Between Learning and Development”, Gauvin and Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*, Scientific American Books, New York, 1978, pp. 34-40.

²³ Dewey, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 2000.

²⁴ Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.

²⁵ Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001.

²⁶ Morin, E.: *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Barcelona, 2005.

inseparable entre lenguaje y pensamiento. La interacción entre los sujetos en su zona de desarrollo próximo explica que el pensamiento se construye con el otro.

Los seres humanos poseemos la posibilidad de razonar, pero no todos razonamos, para razonar es necesaria una intención didáctico-pedagógica de manifestarse en el espacio en donde se educa (pensar en aulas presenciales o en aulas virtuales, en el espacio común concertado para educar). Los entornos educativos partirán del deseo y la pasión por lograr que la ciudadanía sea más razonable con una perspectiva de análisis crítico para intervenir creativamente en las acciones en las que se encuentre vinculado. Lo anterior sería uno de los objetivos sociales del proyecto educativo-filosófico del pensamiento multidimensional en la educación.

Gómez habla de un pensamiento complejo por la interrelación de los componentes de indicadores y habilidades del pensamiento presentes en las tres dimensiones que Lipman planteaba como elementos constitutivos del pensamiento: la crítica, la creativa y la cuidadosa o valoral, desde una perspectiva colaborativa.²⁷

- La dimensión crítica es el eje regulador de los procesos de razonamiento lógicos que el sujeto puede desarrollar. Se distingue por determinados indicadores de razonamiento lógico que se ven reflejados en la capacidad para analizar críticamente la realidad, generar conceptos a partir de ideas, identificar las relaciones entre causa-efecto, la capacidad para plantear preguntas de investigación o de cuestionar la realidad, la búsqueda de clarificación de ideas, la argumentación sustentada, la producción de inferencias lógicas, razonar hipotéticamente ante la incertidumbre, dimensionar la relación entre las partes y el todo, saber contextualizar la información, la capacidad de

²⁷ Gómez, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, op.cit.

autocorrección y una de las más importantes la capacidad de generar propuestas y alternativas ante la incertidumbre de la realidad (síntesis y selección de los indicadores fundamentales del pensamiento crítico a partir de la investigación doctoral de Cázares.²⁸ La dimensión creativa parte de la rama de la estética y tiene que ver con cómo apreciamos el mundo, pero también con la posibilidad de comprenderlo aportando alternativas a los problemas de la realidad que se enfrenta. En esta dimensión se explora el campo del desarrollo socio emocional de las personas, al explorar otras perspectivas y posibilidades del mundo.

- La dimensión cuidadosa o valorativa parte de la ética y busca la exploración de la vida desde la perspectiva de la pregunta ¿qué acciones quiero hacer para llegar a ser la persona que quiero ser? Se encarga de impulsar la reflexión-acción hacia el bien común, lo correcto o lo incorrecto, la justicia, la coherencia, lo perfecto, el libre albedrío, el determinismo, la verdad, lo natural, las normas, el cuidado y el pensamiento autónomo.

El pensamiento valorativo describe el tipo de persona y de sociedad que se pretende con el trabajo en la comunidad de diálogo con niños y adolescentes. Este pensamiento se basa en el concepto de democracia, para que se respeten las decisiones de la mayoría, pero también los derechos de las minorías.²⁹

- La última dimensión que planteamos es la relativa a la colaboración. La propuesta es resaltar para poderla intencionar tanto en las acciones de planificación como de

²⁸ Cázares, L.: *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*. Octaedro, Barcelona, 2014.

²⁹ Echeverría, E.: “Biografía narrada de FpN”, Duthie, García Moriyón & Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, p. 71.

inclusión en el desarrollo de las comunidades que coordinen los facilitadores, los docentes.

Pensar colaborativamente es hacerlo con la mira puesta en el bien de la comunidad de indagación a la que se pertenece, considerando las habilidades de pensamiento necesarias para preservar el bienestar del grupo y de la estabilidad de las discusiones que se detonen para lograrlas con respeto y cuidado de la diversidad de ideas, posturas y variedad de condiciones culturales que rodean al individuo.³⁰

La propuesta de Lipman y Sharp, como lo decíamos inicialmente, se da a partir de novelas filosóficas dirigidas a niños y jóvenes; dichos materiales incluyen historias sobre aspectos de la realidad y de principios filosóficos sobre el actuar humano. Cada una de las novelas se acompaña de un manual de ejercicios didácticos para ejercitar y reforzar la construcción de las habilidades de pensamiento en los alumnos. Estos materiales asumen que, por una parte, el pensamiento se educa, se ejercita, se explora, puede crecer y desarrollarse positivamente y que se realiza en comunidad, con los otros, con los compañeros, con el profesorado, con las familias y también con la sociedad en la que se encuentren los centros escolares.

Cada una de las novelas se enfoca a una dimensión del pensamiento en específico, pero esto no quiere decir, que el pensamiento se conciba fragmentado, al contrario, cada dimensión se apoya entre sí para alcanzar el desarrollo del pensamiento complejo o multidimensional, enlazando habilidades críticas con propuestas creativas y cuidadosas ante los demás.

Las novelas del currículum para la infancia, Hospital de muñecos, Pixie, Pío y Mechas, Elfie, abordan la exploración de diferentes destrezas de razonamiento, de investigación de formación de

³⁰ Cázares, L.: Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros *escolares*, op. cit., p. 79.

conceptos, de traducción y disposiciones críticas como el asombro, el preguntar, dar razones, juzgar con criterios y cuestionar, que forman parte de las tres dimensiones del pensamiento. En las novelas Lisa, Marcos y el descubrimiento de Harry, se profundiza más en la dimensión del pensamiento crítico, pero insistimos en que no se aísla una dimensión de la otra, se superponen entre sí, se fortalecen y en ocasiones se estimula con mayor énfasis de acuerdo a la edad y la novela alguna de las tres dimensiones.³¹ Lipman y Sharp (1996:22) resaltan tres fines de la filosofía que se abordan en la educación desde la propuesta de FpN:

- Debemos aprender a pensar tan clara y lógicamente como nos sea posible.
- Debemos mostrar la relevancia de esa manera de pensar para hacer frente a los problemas que se nos presentan.
- Debemos pensar de tal forma que surjan alternativas nuevas y se abran nuevas opciones.

La presencia de un pensamiento intencionado y razonable en las personas y en los espacios educativos puede animar a hacer presente el análisis de materiales que con lecturas críticas, puedan producir en los alumnos un pensamiento más razonable y profundo. Alejarse de la superficialidad de ideas cobra fuerza al pensar que niños y jóvenes puedan aportar reflexiones y preguntas desde su mirada, desde el lugar en donde los adultos no alcanzamos a comprender muchos aspectos de la realidad que ellos aprecian desde donde están.

Una cosa es que los actos mentales y las habilidades de pensamiento e investigación se apliquen al mundo, y otra es que además se apliquen a sí mismas. Cuando empezamos a razonar sobre la forma en que razonamos, a desarrollar conceptos sobre la forma en que conceptualizamos y a definir las maneras en que construimos definiciones, nuestro pensamiento se hace

³¹ Lipman M. y Sharp, A.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

cibernético. Cada acto mental o habilidades de razonamiento puede aplicarse a todas las demás.³²

¿Cómo desarrollar el pensamiento?

Lipman enfatizaba que un programa para desarrollar el pensamiento crítico en el que se busca que niños y jóvenes razonen de manera más lógica, tiene que estar ligado a una forma más presente en la vida escolarizada o familiar en la que los alumnos crecen. La mejor manera de formalizar el compromiso con el desarrollo del pensamiento en la educación es conquistar un espacio semanal para hacer FpN en las instituciones educativas, a lo largo de toda la escolaridad. La presencia de FpN comprende diferentes etapas y niveles de profundidad que se van dando a lo largo de toda la trayectoria educativa. De tal manera que si bien es útil que los alumnos en su infancia tengan comunidades de diálogo para explorar sus ideas, elaborar conceptos y desarrollar múltiples habilidades de pensamiento, este proceso debe continuar en su juventud, justo en el momento en el que exploran sus decisiones y posturas ante el mundo. Resaltamos aquí esta importancia de la presencia curricular a lo largo de la educación del alumnado, considerando que una mayor presencia significativa, será cuando las instituciones trascienden al incluir FpN en espacios semanales, a involucrarse genuinamente con el proyecto de crear ciudadanos reflexivos, críticos y comprometidos socialmente con el mundo que los rodea.

Lo anterior supone que FpN se imbrique en toda la comunidad educativa con un proyecto completo:

- Clases semanales a lo largo de toda la trayectoria de la educación básica con el currículum de FpN.
- Incorporar en la planificación de clases temas emergentes de la realidad que vivan utilizando las herramientas

³² Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001, p. 47.

metodológicas para la exploración del pensamiento filosófico.

- Transversalmente en otras materias reforzando las habilidades de pensamiento y sobre todo de cuestionamiento ante los currículums oficiales que se tengan.
- Abordarse la exploración crítica en proyectos educativos.
- Incluir una evaluación auténtica y abierta a los logros que los alumnos desarrollen incluyendo su opinión sobre sus propios logros alcanzados.
- Formar al profesorado con los elementos fundamentales para el manejo del programa FpN como moderadores de las comunidades de diálogo.
- Involucrar en la formación también al personal directivo de la institución para que exista congruencia y apoyo con el compromiso de la formación del pensamiento filosófico en los alumnos.
- Involucrar a las familias para establecer congruencia, invitándoles a sumarse a la escucha activa desde casa, a incluir la opinión de sus hijos en la toma de decisiones y sobre todo a estar abiertos a contribuir en la formación de personas críticas, creativas, cuidadosas y colaborativas.

Está visto que esto no es suficiente en los Colegios que en el mundo han adoptado FpN. La idea es lograr imbricar el proyecto FpN³³ dentro de su vida escolar en todo momento, es decir, tanto en la clase semanal de FpN, como de manera transversal en todas sus experiencias al interior de la institución educativa y desde casa.

La propuesta de imbricar el proyecto va más allá, se trata de hacer de FpN un estilo de vida, incluirlo en todos los proyectos de construcción de la persona conociendo el pensamiento, pero también el conocimiento socioemocional de los alumnos. Se trata de hacer un frente común para la formación del pensamiento

³³ Cázares, L.: Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros *escolares*, op. cit.

multidimensional, de manera que florezca en las personas de manera natural y auténtica. Alejándose de la idea de que la forma de abordar el programa es un proceso sistemático y alejado de la propia realidad, se trata de hacerlo vital, posible, real y sobre todo muy útil para enfrentar la incertidumbre.

Incluir el pensamiento de los alumnos en los planes

Otro de los principios fundamentales de FpN es que nadie habla de aquello que no le interesa, lo que nos debe mover activamente a incluir en los procesos en los que interactuamos con los jóvenes y niños, sus intereses, sus ideas, sus reflexiones, sus preguntas, su vida, a la exploración filosófica en comunidad de diálogo. Filosofía para Niños nos llama a imbricar la actitud filosófica en el currículum escolarizado con un espacio destinado para pensar filosóficamente, a transversalidad en las acciones educativas la reflexión filosófica, pero más ahora que nunca ante la incertidumbre a incluirse en familia y en todos los espacios no formales en los que niños y jóvenes, vayan construyendo su estilo de vida.

Explorar el pensamiento desde la realidad y los temas emergentes

Educar el pensamiento crítico desde la comprensión de sus vidas, de lo que les pasa, de lo que se preguntan, de la exploración que hagan en comunidad de diálogo, ayudando a otros a comprender y comprenderse, a entender lo que se vive y a incidir en la realidad que se les presenta de manera crítica analizando y comprendiendo, se vuelve más que una necesidad del momento, una herramienta para el presente y el futuro.

Edgar Morin explica la complejidad del pensamiento como elemento presente para la comprensión del mundo y la participación social de las personas desde una perspectiva más global. Lipman cuando desarrolló su propuesta de FpN, se inspiró en la ausencia de

pensamiento crítico de sus alumnos de universidad para estructurar su proyecto educativo. Ambos autores parten de la idea de que los alumnos para afrontar la realidad social, deberían comprenderla desde la construcción de su pensamiento con perspectiva crítica³³.

Morin y Lipman coinciden en que el pensamiento crítico es el aspecto fundamental para comprender la complejidad de las situaciones de interacción humana que se presentan desde la infancia y que se vuelven más relevantes al enfrentar la realidad y sus múltiples alternativas, tanto del bien como del mal. La presencia del pensamiento crítico en la sociedad le permitirá a los ciudadanos incidir de manera micro y macro en el análisis de los fenómenos, enfatizando una actitud crítica con aportaciones creativas en los contextos inciertos para tomar mejores decisiones personales y colectivas.

Desde la exploración que se realice en las comunidades de diálogo es posible darse cuenta del pensamiento propio en relación a los demás, e incluir las visiones de los compañeros, que no habían sido consideradas. Esto supone un ejercicio fuerte de apertura e inclusión, para poder interactuar valor al y humildemente, cuando se aborde el currículum de Lipman y Sharp, pero también cuando se dé lugar a la inclusión de los temas emergentes de la realidad. Se resalta la importancia de abordar el currículum de Lipman, pero incorporar en las sesiones semanales y a lo largo de todo el ciclo escolar, los temas emergentes que en la sociedad se estén presentando o temas particulares que a los alumnos le interesaría explorar colectivamente con sus compañeros. Lo anterior asume que la planeación educativa, incorpore las dudas, los intereses y la situación social que se viva en los contextos actuales.

Destacamos la importancia de definirlo en la planeación general de la formación en FpN, para abordarlo con apertura y siguiendo el objetivo de FpN: desarrollar habilidades para lograr los indicadores

³³ Morin, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2005.

de las dimensiones: críticas, valorativas, creativas y colaborativas; llegar a conceptualizar la realidad y lograr una actitud crítica y propositiva ante el mundo.

Entenderemos por temas emergentes (consideraciones de la investigación doctoral de Cázares) aquellos que surjan en la realidad producto de los movimientos sociales, políticos, ambientales, educativos, de salubridad o económicos que surjan espontáneamente en la realidad. Por ejemplo, algunos que de suyo propio podrían ser insertados en las comunidades de diálogo a partir de lo que se ha observado en la realidad contemporánea pudieran ser: el feminismo, la masculinidad, la discriminación, la fuerza ciudadana, las catástrofes naturales, el cuidado de las especies vivas, la seguridad social, la diversidad social, las manifestaciones ante las opiniones políticas, entre otros. Esto mantendrá vigente el interés de los alumnos y los propósitos educativos del proyecto de pensar en comunidad sobre la realidad.³⁴

El papel de la pregunta y de resolver problemas en el proceso de pensar

A partir de reconocer a la pregunta y al cuestionamiento como elementos constitutivos del pensamiento, es posible caracterizar su presencia tanto en la formulación de preguntas potentes para la reflexión filosófica, como en la capacidad de auto cuestionarse y cuestionar a los demás sobre las creencias y supuestos que se plantean. En el proceso de construcción de preguntas están imbuidos muchos otros procesos de pensamiento como la observación, la capacidad de asombrarse, el análisis, la identificación de causas y efectos, entre otras habilidades de pensamiento, lo que supone que el sujeto que se pregunta de manera crítica ha transitado por otros

³⁴ Cázares, L.: *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*, op.cit.

procesos críticos de su pensamiento. Los niños tienen un deseo por investigar asombroso, se preguntan naturalmente para conocer más allá de lo evidente. No estamos hablando aquí de los niños que usan la pregunta para incomodar, que los hay, y esto también puede ser una habilidad. Estamos hablando de usar la pregunta genuina por descubrir e incorporar aprendizajes.

El cuestionamiento es un paso dentro de la construcción del pensamiento multidimensional, sin embargo, no es lo único. La propuesta de desarrollar el pensamiento a partir de la resolución de problemas se destaca como un elemento constitutivo del pensamiento crítico y creativo.

Formar a las mujeres y a los hombres en una serie de conocimientos, habilidades y valores cuya finalidad fundamental consiste en saber resolver los problemas que la vida en esta sociedad les va a plantear. Ya sea en el ámbito social, interpersonal, personal o profesional, las competencias que se pretende desarrollar en la persona comportan el conocimiento y la actuación en la complejidad.³⁵

Lipman escribió que el cuestionamiento es la vanguardia de la investigación, para partir de ahí y llegar a la resolución de algún problema relevante. Esto refleja el corazón de la propuesta de indagar filosóficamente para explorar ideas y llegar a resolver problemas; ha sido una falsa creencia por años, pensar que los niños y los jóvenes no llegan a nada con sus exploraciones filosóficas, cuando lo más importante es el camino para explorar la solución de los problemas. Durante ese camino se reconocen como personas, confrontan sus ideas, evalúan su pensamiento, se autocorrigen, exploran la autonomía, analizan valores, forman conceptos sobre los elementos de la realidad, quizá lleguen a soluciones tentativas para resolver los problemas. Sin embargo, más allá de eso se

³⁵ Zabala Vidiella, A.: *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Graó, Barcelona, 2005.

forman con una perspectiva social, comunitaria y propositiva ante la realidad incierta y las temáticas emergentes que afronta.

El potencial transformador de Filosofía para Niños puede llegar a repercutir en la creación de un significado del ser ante la vida, cultivando la comprensión profunda de todo lo que pasa a su alrededor y del cual forma parte en lo material, social, natural e ideológico.³⁶

Sobre el rol docente en Filosofía para Niños

Tras la clase de Matemáticas tocaba Filosofía. La mayoría del grupo de 6º llevaban haciendo filo desde 1º. Mientras yo recogía una caja de figuras geométricas, pusieron las sillas en círculo y la secretaria de ese día leyó en la libreta el resumen de la sesión anterior y las preguntas aún no trabajadas. El encargado comenzó dando la palabra a los tres niños que habían quedado pendientes. Yo miraba de reojo y enseguida decidí no entrar en el grupo: no quería estorbar e hice como que ordenaba otros materiales. El diálogo fluía, daban su opinión, se interrogaban...: ‘¿Qué quieres decir?’... ‘¿En qué te basas para decirlo?’... ‘¿Pero eso es lo mismo que ha dicho Marta!’... ‘No, porque...’ Y así toda la clase. De vez en cuando una niña me miraba. Sus ojos expresaban una pregunta: ‘¿Lo estamos haciendo bien?’ Su cara brillaba. Sabía que sí. Nadie había previsto esto. Ya sin disimular, me quedé fuera del grupo, mirando pero sin intervenir. Acabando la sesión, una niña más líder propuso evaluarla con una sencilla actividad que ya habíamos hecho alguna vez.

El paraíso del maestro: el grupo funciona solo y no lo necesita. Eso pensé al principio. Después me di cuenta: no había maestro y paradójicamente era cuando más maestro había. Habían

³⁶ Lipman M. y Sharp, A.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.

interiorizado una forma de proceder. Era como si hubieran encarnado al maestro y a todas las maestras que habían tenido durante más de cinco años. Ese fue el día que menos hablé en una clase, ni de filosofía ni de cualquier otra. Total palabras: cero. Con lo cual no quiero decir que sea el ideal, pero sirve para iniciar la reflexión, desde la exageración y desde el contraste, sobre nuestro papel docente en Filosofía para Niños.

El facilitador en diálogo consigo mismo

El maestro, quizá más que otras personas, no es un ser que utiliza la palabra. Es un ser que vive en la palabra. Y la palabra es siempre diálogo. Sabemos que el lenguaje y el diálogo van más allá de la palabra: todo el cuerpo está involucrado, toda nuestra capacidad sensorial, emocional, simbólica y espiritual. Es por tanto un diálogo que no se construye solamente en un logos reductor, sino en todas las dimensiones de lo humano: palabra y cuerpo, pensamiento y emociones, vivencias e imaginación, racionalidad y misterio. Es un diálogo encarnado. El facilitador de FpN no aplica una metodología, un conjunto de instrucciones, un programa que, en una visión cibernética, dará como resultado... ¡la educación! La persona que anima, por el propio respeto al diálogo, tiene ante sí la tarea del héroe: nosce te ipsum, concóctete a ti mismo. Porque el diálogo requiere palabra y requiere escucha, y la primera escucha es de la persona más cercana: de sí misma. Y es desde su persona, desde su fragilidad y desde sus competencias, con sus habilidades y con su idiosincrasia particular, que podrá entablar un diálogo auténtico con su clase, con cada niño y niña, con sus familias, con sus colegas, con la administración educativa, con la colectividad. Un diálogo en el que todas las partes se reconocen, se conocen, se construyen y se transforman.

Dialogar con la filosofía y la pedagogía

Parece superada, al menos en teoría, la visión del maestro que sabe, instruye y deposita el conocimiento en sus alumnos, el concepto desarrollado en Brasil por Paulo Freire: la educación bancaria.³⁷

Vivimos hoy en un paradigma muy generalizado que considera al maestro no por encima sino al lado, acompañando un proceso de aprendizaje y siendo él mismo un aprendiz. Esta tendencia que Gert Biesta llama aprendizaje, enfatiza aspectos procedimentales, epistemológicos, pero pasa un poco de largo sobre el proyecto educativo que una persona y una sociedad tienen con respecto a sus miembros. Es decir, obvia aspectos que podríamos llamar ontológicos. Somos aprendices, sí, pero algo nos guía, aunque no seamos conscientes del todo, o no lo declaremos. Nos conviene escuchar en profundidad nuestro proyecto de vida como persona o como centro educativo. Revisar nuestros valores desde la autenticidad y desde el silencio, fuera de las exigencias sociales; los valores declarados y los que nos muestra la historia de nuestras decisiones como persona o como espacio educativo.³⁸

Por otro lado, nos gusta pensar que los niños son el futuro y nos basta con seguir su estela. El reconocido biólogo chileno Humberto Maturana lo contradice:

Los niños, niñas y jóvenes se van a transformar con nosotros, con los mayores, con los que conviven, según sea esa convivencia. El futuro de la humanidad no son los niños, somos los mayores con los que se transforman en la convivencia. Nosotros hoy somos el futuro de la humanidad. Los niños se transforman con nosotros. Van a reflexionar, van a mentir, van a decir la verdad, van a estar atentos a lo que ocurre, van a ser tiernos, si nosotros

³⁷ Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, op.cit..

³⁸ Biesta, G. “¿Tocando el alma? Explorando una perspectiva alternativa para el trabajo filosófico con niñas, niños y jóvenes”, en Duthie, García Moriyón y Robles (eds.). *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 163-177.

los mayores, con los que conviven, decimos la verdad, no hacemos trampa o somos tiernos.³⁹

El facilitador de FpN con su actitud mayéutica quiere ser la comadrona del pensamiento: no alecciona, no transmite sus respuestas y sus valores; ayuda a que los niños y niñas investiguen, descubran y construyan sus propios pensamientos y valores con la ayuda de la comunidad. Tiene una actitud neutral, pero no es una persona neutra. No puede justificar cualquier cosa amparándose en el argumento de respetar la postura de cada niño. El respeto profundo por cada niño y por todo el grupo le lleva precisamente a ayudarlos a profundizar y a cuestionarse, a ir más allá de las ideas expresadas. Eso significa ayudarles a clarificar, a distinguir lo relevante de lo accesorio, a indagar sus causas y sus implicaciones, a trabajar, en definitiva, las habilidades de pensamiento. Cada niño y niña irá convirtiendo este trabajo en hábitos de pensamiento autónomo. En hábitos que llegarán a ser herramientas de emancipación, el fundamento de una comprensión basada en criterios que les permitirá desarrollar progresivamente un pensamiento menos dependiente.

Algo nos guía y nos empuja en ese camino de pedagogía esperanzada, parafraseando una vez más a Freire. Y nos remitimos también a Hannah Arendt, cuando glosa aquel anuncio evangélico cantado en *El Mesías* de Händel: “Un niño nos ha nacido”. En cada niño la humanidad comienza de nuevo, tiene un proyecto de esperanza. Nacer para empezar algo nuevo, por lo tanto para la acción. Así mismo la autora nos invita a preguntarnos ¿acción para qué? Este es un elemento nuclear en la reflexión filosófica y

³⁹ Jara, A.: “Maturana: el futuro de la humanidad no son los niños, son los mayores”, *La tercera*, disponible online en <https://www.latercera.com/culto/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/>, último acceso 2/11/2023.

pedagógica de cada educador: para qué quiero educar y cómo quiero hacerlo.⁴⁰

Todo el trabajo docente en Filosofía para Niños pivota alrededor de la mirada sobre quién soy, quién quiero ser, quiénes son mis alumnos y cómo quiero que sean. Transformar estas miradas en una práctica educativa coherente y reflexionada es nuestro reto personal y profesional. La persona que anima los espacios de reflexión filosófica ya sea en las sesiones de FpN o en cualquier momento de la vida educativa, escolar o no, no es alguien que aplica unas técnicas y replica unas actividades que le han dicho que funcionan bien. Los anglosajones denominan irónicamente a este tipo de propuestas *teacher proof*, a prueba de maestros. No es el caso de FpN. La persona que vive una actitud reflexiva se implica: para sí misma; para cada niña y niño con su nombre, sus apellidos y sus circunstancias; para el grupo de su salón de clase; para los colegas de su centro educativo. Y cada vez con más claridad, para la construcción de una nueva ciudadanía. Mira por dónde, el paradigma cuántico en el que se mueven ahora las ciencias en todos los campos explica y refuerza esta perspectiva: no se puede observar desde fuera sin modificar y modificarse; no hay fuera y dentro.

Buscando aprender y desaprender a la vez

¿Cómo enfrentarnos al reto educativo de ser docentes en Filosofía para Niños? Da un poco de vértigo o de miedo, salvo que alguien sea muy inconsciente. Pero en definitiva, es el mismo reto al que se enfrentan nuestros alumnos y alumnas: el reto de la vida, el reto de no saber pero de querer saber. ¿Cómo hacerlo? La receta es antigua: una cosa tras otra. Enseguida vemos la necesidad de formación para incorporar las herramientas que proporcionan la filosofía, la pedagogía y otras disciplinas. Sabemos que a pesar de aprender cada

⁴⁰ Arendt, H.: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 1993.

día y de tener todavía mucho camino por delante, pisamos bases firmes y contrastadas, un terreno que muchas personas recorren hace años. En la perspectiva que nos ocupa, primero Matthew Lipman y sus colaboradores, sobre todo Ann Sharp, y a continuación miles de personas, han desarrollado y enriquecido Filosofía para Niños, no sólo en la elaboración de los fundamentos y del currículum del proyecto, sino en la caracterización de la comunidad de indagación y del perfil y habilidades de los facilitadores.⁴¹

Particularmente, Ann Sharp nos ha legado una valiosa herencia de cuidado y minuciosidad llena de entusiasmo pedagógico.⁴² No es un camino acabado y además requiere una ardua labor por mejorar la calidad de las condiciones, los espacios y los tiempos en que aprendemos. Para ello necesitamos coraje, pero también humildad y conciencia de los límites. No es nuevo. Este rol ya se prefigura en la vieja sentencia de Zoroastro: *scire, potere, audere, tacere*. Un saber que pone en contacto con las competencias, con la formación necesaria para mejorar en el acompañamiento filosófico y pedagógico. Un poder relacionado con las ocasiones, la oportunidad y los medios. La energía para atreverse. Y callar. Esto último parece fuera de lugar en una perspectiva de reflexión y de diálogo en comunidad. Como mínimo, resulta enigmático. Volveremos sobre ello. De momento, dejemos que el misterio nos acompañe.

A estas alturas puede ser un poco redundante listar y explicar las competencias que configuran el perfil del educador en FpN. Se han citado también en apartados anteriores. Pero no está de más indicar un aspecto fundamental del aprendizaje: el desaprendizaje. El docente en FpN descubre pronto la necesidad de abandonar o de reformular el papel tradicional asignado a los maestros.

⁴¹ Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S.: *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

⁴² Gregory M. & Laverty, M.: *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, Routledge, London, 2017.

Acostumbrado a la dicotomía yo sé / ellos no saben, ha de desaprender el papel de ser el dueño de los conocimientos. Que no quiere decir que no los tenga, pero no en el sentido de posesión, que lleva al poder, al dominio y al control, sino en el sentido de ofrecerse como guía para que sus alumnos también los descubran. Ayudar a sus alumnos a encontrar su camino individual y colectivamente contribuye a su empoderamiento y autonomía, a que desarrollen capacidades de emancipación.

Acostumbrado a regalar las respuestas, necesita “desaprender” la tendencia a dar las soluciones. Demasiadas veces, cuando un maestro contesta, el niño deja de investigar. Y además de aprender la respuesta a su pregunta, aprende, como mostró Freire, que él no sabe y el otro sabe: se hace dependiente. Es aquí cuando su silencio adquiere sentido y se vuelve una muestra de respeto. Pero ese respeto no significa aceptación acrítica. FpN está en las antípodas del relativismo. Una muestra de respeto es no aceptar acríticamente una opinión, sino ayudar al otro a descubrir las implicaciones de sus juicios, a provocar una sacudida intelectual que le lleve a una mayor fundamentación y sentido. *Tacere* no es callar porque sí. *Tacere* es acallar sus respuestas, calmar sus prisas por desvelar los secretos del conocimiento. *Tacere* es enfocarse en las preguntas que llevan a los niños, niñas y jóvenes a descubrir el mundo. *Tacere* es confiar en ellos. Se da otra circunstancia: en filosofía o en una mirada filosófica sobre cualquier aspecto del conocimiento o de la vida, los maestros no tienen respuestas definitivas. Siempre se puede ir más lejos, y este es el reto del facilitador del pensamiento: impulsar la investigación, ni dar su respuesta, ni contentarse con las respuestas de sus alumnos; plantear otros escenarios, despertar la inquietud por lo no acabado. Lipman considera el diálogo filosófico como un proceso de indagación (*inquiry*). El diálogo filosófico no es un intercambio de opiniones sobre temas no resueltos u opinables. Siguiendo a Sócrates y a la práctica totalidad de los filósofos desde la antigüedad y en cualquier contexto

cultural, el diálogo filosófico es un camino de búsqueda. Esto es lo que ha de facilitar el facilitador. El iniciador de FpN sigue aquí cercanamente a John Dewey, para quien el aprendizaje verdadero requería algún tipo de proceso de experimentación.⁴³

Acostumbrado a valorar si algo está bien o mal -en el sentido intelectual, no en el moral, aunque también-, ahora ve la exigencia de no detener el proceso de aprendizaje en una nota: hasta aquí llegó este alumno. Descubre que evaluar es valorar, sopesar los diferentes elementos de la realidad que se desea considerar. Pero también, en la línea de la reflexión y de la propuesta evaluativa de Angélica Sático, dar valor, fijar una mirada reflexiva para extraer consecuencias, para aprender mejor los conceptos, procedimientos, actitudes, valores o normas. Una mirada que ya no es sólo de los docentes, sino también de los niños individual y colectivamente, incluso de las familias. Evaluar se convierte en un proceso de metacognición en el que se obtienen valiosas pistas para seguir avanzando. En el entorno del trabajo filosófico personal y de la comunidad, el educador descubre con más claridad, sin los condicionantes de otras materias escolares, que la misión principal de la evaluación no es tanto “poner nota”, como “tomar nota”.⁴⁴

Ulises entre Escila y Caribdis: los riesgos de deriva

No basta con formular en positivo un perfil de docente en FpN. Conviene observar y aprender de la realidad, la gran maestra. Algo que descubrimos con excesiva frecuencia son docentes seducidos por el proyecto (“qué lindo que los niños piensen por sí mismos, qué lindo escucharlos, qué lindo que sean críticos y cambiemos el mundo”) que se autoproclaman asistentes de FpN y acaban cayendo en posturas antifilosóficas.

⁴³ Dewey, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1982.

⁴⁴ Andrés I., De Castro F., De Puig I., Moya, J., Sático A.: *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*, Octaedro, Barcelona, 2005.

Una postura, un primer riesgo de deriva, en expresión de Edwige Chirouter⁴⁵ de la cátedra UNESCO, en una entrevista grabada durante el ICPIC de 2019 en Bogotá, es la desaparición del maestro: los niños son maravillosos y hay que dejarles expresarse, aceptar y valorar lo que nos dicen, que se sientan bien. Así, muchos facilitadores acaban encargándose de mantener un cierto orden y dar los turnos de palabra. La sesión de filosofía se convierte en un intercambio de anécdotas y opiniones que se suceden una tras otra sin ningún tipo de reflexión, ni rigor, ni cuestionamiento. “Acojo lo que dicen los niños, para mí es sagrado” parecen decir. Ni siquiera se les da la oportunidad de trabajar habilidades de pensamiento y de diálogo. Eso no es respetar a los niños. Es mantenerlos en un espontaneísmo que no ayuda a crecer. Nótese la diferencia con la situación relatada al principio. En las sesiones de FpN los niños y niñas aprenden, entre otras cosas, a interpelarse, a cuestionarse, a generalizar, a descubrir relaciones y consideraciones relevantes, a precisar el lenguaje. No se trata de contar una sucesión de opiniones o anécdotas. O si las hay -que también están y son necesarias- el facilitador las aprovecha como valioso material de trabajo para que los miembros de la comunidad se ejerciten en las habilidades de pensamiento, en el respeto, en la indagación conjunta. Con frecuencia esta actitud llevará a modificar aspectos de la vida de la clase, del centro educativo o del entorno. Como ejemplo, las propuestas que surgen con fertilidad creciente a partir de la serie de *El jardín de Juanita*,⁴⁶ y el enfoque de ciudadanía creativa del Proyecto Noria. Propuestas de intervención en el entorno ciudadano que también desarrollaba en Brasil Catherine Young Silva⁴⁷ con el Proyecto Primavera hace más de 30 años en el marco del trabajo reflexivo de Filosofía para Niños.

⁴⁵ Entrevista grabada particularmente, no difundida.

⁴⁶ Sático, A.: *El jardín de Juanita*, Octaedro, Barcelona, 2017.

⁴⁷ Young Silva, C.: “Filosofía i medi ambient”, *Butlletí Filosofia* 6/18 núm 7, Iref, Barcelona, agost 1991, p. 9.

La segunda postura, el segundo riesgo de deriva que vemos mucho en la práctica, es convertir la sesión de FpN en una clase de ética o de moral, de “Educación para...”. Preocupados y bienintencionados, se conduce al grupo a trabajar, por ejemplo, la sensibilidad por el planeta, los valores de la diferencia, la lucha contra la injusticia, etc. Y se acaba haciendo un bonito dibujo reivindicativo o un lindo texto sobre cómo aceptar a los demás. Y no son cuestiones sin importancia. Pero no deja de ser un ejercicio donde las respuestas ya están dadas de antemano. Las cuestiones éticas, la educación cívica o ambiental son valiosas, han de existir como propuesta educativa. Pero no se han de confundir con “hacer filosofía” ni como una ocasión para transmitir al grupo los valores en los que el docente cree, por muy válidos que sean.

En FpN se desarrollan habilidades de pensamiento, se explora el lenguaje, se enriquecen las visiones iniciales por el cuestionamiento, se construye sobre las aportaciones de los otros, se aprovecha el error o la mirada insuficiente para mejorar las herramientas de pensamiento que se transformarán en competencias de emancipación. Filosofía para Niños intenta hacer surgir en los espacios en que trabaja auténticos “oasis de pensamiento”, en bella expresión de Hannah Arendt.⁴⁸ En las sesiones de FpN venimos a pensar y a pensar sobre el pensar, en un proceso de metacognición que es una base firme de todo aprendizaje. Después se trasladará también a otros ámbitos educativos y a otras materias, en la línea de la educación filosófica propugnada ya por Estanislao Zuleta⁴⁹. Pero no se enseñan valores, aunque la expresión pueda parecer discutible. Es lo que Sócrates hace observar a Menón cuando a base de preguntas conduce a su esclavo a descubrir la longitud del lado de un cuadrado con doble superficie que otro. No pretende enseñar, sino plantear preguntas para que sea su interlocutor quien llegue por

⁴⁸ Arendt, H.: “Del desierto y los oasis”, *Revista de Occidente* núm 305, 2006, pp 99-102.

⁴⁹ Zuleta, E.: *Educación y democracia*, Planeta Colombiana, Bogotá, 2019.

sí mismo a descubrir aquello que tiene interés en conocer. Un criterio para saber si el docente se desvía de este propósito mayéutico es fijarse en si da su opinión en las cuestiones que se plantean. Incluso se puede trasladar esta observación a la comunidad: es una forma interesante de aprender a autorregularse. Hacer FpN es una tarea al alcance de todo el mundo. Hemos visto que incluso los niños llegan a captar e incorporar ciertos elementos de lo que podríamos llamar el rol docente. Pero no seamos ingenuos ni juzguemos la primavera por una flor. Después de aquella sesión que encabeza este apartado, no todo fue maravilloso. Incluso algunos días pensaba si era el mismo grupo. Los humanos no somos programas informáticos en que un cambio de instrucciones se consolida definitivamente de una vez para siempre. Recordé la expresión de un educador italiano en el ambiente del duro Turín obrero del siglo XIX, San Juan Bosco: “Trabajar con muchachos, empezar cada día.”

Todos los maestros pueden hacer Filosofía para Niños. Pero no desde el espontaneísmo ilusionado o desde una perspectiva de pensamiento débil. No es el “todo vale”. Se requiere una formación sólida para conocer las habilidades de pensamiento que queremos trabajar y sus implicaciones, las dinámicas que favorecen un intercambio y un cuestionamiento en el seno del grupo, huyendo de los monólogos, de la trivialidad, o de las sesiones “en abanico” en que el docente pregunta a un niño y luego a otro y luego a otro, sin que haya diálogo entre el grupo. Todo esto conforma un pensamiento docente crítico. El pensamiento creativo, más allá de las capacidades de cada cual, se puede entrenar y aumentar. Y el pensamiento cuidadoso también quiere decir tratar de cuestiones relevantes, capacitarse para ir de lo particular a lo general o evitar perder el tiempo en un intercambio trivial para pasar el rato. Así pues, se necesita una formación sólida, no solamente buenos deseos, para plantear preguntas, promover el diálogo filosófico y un clima de confianza e inclusión. La comunidad se ha de poder

sentir confiada en el liderazgo y la capacidad de contención de su maestro o facilitador. Estas competencias se pueden tener en mayor o menor grado de manera natural, pero aumentan y se perfeccionan notablemente con la formación, con la reflexión continua y con la regulación que se hace en comunidad, ya sea con el propio grupo de alumnos o con otros profesionales.

Bibliografía

- Andrés, I., De Castro, F., De Puig, I., Moya, J., Sátiro, A.: *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*, Octaedro, Barcelona, 2005.
- Arendt, H.: *La condición humana*, Paidós, Barcelona, 2005.
- Arendt, H.: “Del desierto y los oasis”. *Revista de Occidente* n. 305, Madrid, 2006, pp 99-102.
- Biesta, G.: “¿Tocando el alma? Explorando una perspectiva alternativa para el trabajo filosófico con niñas, niños y jóvenes”, Duthie, García Moriyón y Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 163-177.
- Cázares, L.: *Imbricar Filosofía para Niños y Jóvenes en los centros escolares*, Octaedro, Barcelona, 2014.
- Dewey, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1982.
- Dewey, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Echeverría, E.: “Biografía narrada de FpN”, Duthie, García Moriyón & Robles (eds.): *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños*, Anaya, Madrid, 2018, pp. 564-575.
- Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- García Moriyón, F.: “Filosofía para niños. Genealogía de un proyecto”. *Haser. Revista internacional de Filosofía Aplicada* núm. 2, Sevilla, 2011, pp 15-40.

- Gómez, M.: *El lugar del pensamiento en la educación*, Octaedro, Barcelona, 2016.
- Gregory M. & Lavery, M.: *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp: Childhood, Philosophy and Education*, Routledge, London, 2017.
- Jara, A.: “Maturana: el futuro de la humanidad no son los niños, son los mayores”, *La tercera*, disponible online en <https://www.latercera.com/culto/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/>, último acceso 2/11/2023.
- Kohan, W.: “Lipman y la filosofía. Notas para pensar un concepto”., García Moriyón, F. *Matthew Lipman: filosofía y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2002.
- Lipman M. y Sharp, A.: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1996.
- Lipman, M.: *Natasha. Aprender a pensar con Vygotsky*, Editorial Gedisa, Barcelona, 2004.
- Lipman, M., Sharp, A.M., Oscanyan, F.S.: *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.
- Lipman, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2001.
- Morin, E.: *Los siete saberes de la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.
- Morin, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Murdoch, I.: *Metaphysics as a Guide to Morals*. Penguin Books, New York, 1992.
- Nussbaum, M.: *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, Oxford, 1992.
- Peirce, C. S.: *The Collected Papers, Vol. V, Pragmatism and Pragmaticism*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1934.
- Rojas, V.: “Filosofía para Niños: pensamiento, comunidad y proyecto de vida”, *Revista Aulas del 3*, 5, 2016, pp 87-104.

Sharp, A. M.: “Children’s Intellectual Liberation”, *Educational Theory*, 31(2), pp 197-214.

Sharp, A. M. and Reed, R. F. (Eds): *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier’s Discovery*, Temple University Press, Philadelphia, PA, 1992, pp. 165-172.

Sharp, A. M. “The Community of Inquiry: Education for Democracy”, *Thinking. Journal of Philosophy for Children* 9 (2), pp. 31-37.

Suárez-Vaca, M.T., González-Vargas, B.A., Lara-Buitrago, P.A.: “Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia”, *Praxis & Saber*, Vol. 8 núm. 16, 2017, pp. 225-247.

Topping, K; Trickey, S; Cleghorn, P.: *Filosofía para niños*, Disponible online en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403_spa. 2020, último acceso 2/11/2023.

UNESCO: *La Filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la Filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas de futuro*, UNESCO, Paris, 2011.

Vygotsky, Lev: “Interaction Between Learning and Development”, Gauvin and Cole (Eds.) *Readings on the Development of Children*, Scientific American Books, New York, 1978, pp. 34-40.

Zabala Vidiella, A.: *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Graó, Barcelona, 2005.

Zuleta, E.: *Educación y democracia*, Planeta Colombiana, Bogotá, 2019.

DECLARACIÓN ÉTICA SOBRE PUBLICACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS DE LA REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA APLICADA HASER

1. INTRODUCCIÓN.

La *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* se articula de acuerdo a una serie de principios éticos y deberes fundamentales que conciernen al autor, el comité editorial, los autores y los referees. Asimismo, posee un procedimiento público para recibir y gestionar quejas.

Por último, los principios que determinan la evaluación de los artículos son difundidos tanto en su página web como en el contenido de la revista con el fin de promocionar la transparencia de la publicación.

Los principios éticos generales son los siguientes: transparencia, libertad de expresión, confidencialidad, respeto a la diversidad, obligación de declaración de conflictos de intereses y lucha contra el plagio y el autoplagio.

2. PRINCIPIOS ÉTICOS GENERALES Y BÁSICOS.

TRANSPARENCIA

Se editará en la edición en papel y la digital de la revista de todos los procesos inherentes a la misma y que respeten el principio de confidencialidad. Concretamente, implicará la publicación de la guía de evaluación de artículos facilitada a los referees, el procedimiento para la recepción y gestión de quejas y la declaración ética y de buenas prácticas.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN

Los autores son libres de expresar su propia opinión siempre y cuando no lesiones el resto de principios de esta declaración, se

encuentren fundamentadas en los criterios académicos y posean el rigor científico oportuno.

Este principio se convierte en libertad de decisión para los referees y comités de la revista siempre y cuando cumplan los mismos requisitos de rigor académico y fundamentación argumental.

CONFIDENCIALIDAD

La revista se compromete a mantener la confidencialidad de los autores para asegurar un proceso de evaluación a doble ciego. Asimismo, este principio será básico en el caso de interposición de quejas o de desvelamiento de plagio o autoplagio hasta que no se haya obtenido un dictamen oficial del caso.

Este principio habrá de respetarse por los autores en los artículos que impliquen estudios experimentales con humanos u otra circunstancia que obligue la aparición de este principio ético.

LUCHA CONTRA EL PLAGIO Y AUTOPLAGIO

La revista mantendrá mecanismos para la lucha contra el plagio y autoplagio en todas sus instancias de acuerdo a lo señalados más abajo en los deberes de cada miembro de la misma.

ATENCIÓN Y RESPETO A LA DIVERSIDAD Y AL GÉNERO

Con el fin de evitar cualquier tipo de discriminación, se han creado mecanismos que promocionen en respeto a la diversidad. En este sentido, el editor, el comité editorial, los autores y los referees deberán evitar en sus juicios y escritos cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

Los autores deberán informar del género en los datos de origen de las investigaciones publicadas con el fin de identificar las diferencias debidas a este aspecto.

GUÍA PARA LENGUAJE INCLUSIVO DE GÉNERO

El consejo editorial de la revista anima a la utilización de lenguaje inclusivo en los artículos remitidos. Algunas indicaciones para dar formato inclusivo se derivan de documentos internacionales como los aprobados por las Naciones Unidas y pueden resumirse en tres puntos¹:

- (1) Evitar expresiones discriminatorias: (a) utilizar formas de tratamiento adecuadas, (b) incluir los nombres y apellidos completos en ambos géneros y (c) evitar expresiones que perpetúan estereotipos de género.
- (2) Visibilizar el género cuando lo requiera la situación comunicativa: (a) explicitar los grupos de género referenciados; (b) usar los pares de femenino y masculino (doblados cuando sea preciso y (v) incentivar las estrategias tipográficas: o/a, o(a).
- (3) No visibilizar el género cuando no lo exija la situación comunicativa: (a) Omitir el artículo ante sustantivos comunes al género (periodista, participante, representante), (b) emplear sustantivos colectivos y otras estructuras genéricas cuando sea posible, (c) elegir adjetivos sin marca de género en lugar de sustantivos.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Se entiende por conflicto de intereses aquellas circunstancias en que los intereses primarios de una persona se encuentran determinados por otros secundarios ajenos a este.

Este principio implica, concretamente, las situaciones en que un referee tenga conocimiento de que está evaluando un artículo de una persona conocida o con la que mantiene una relación de cualquier tipo o viceversa, cuando el autor es consciente de que su

¹ Este punto es una adaptación de las recomendaciones de las Naciones Unidas que puede consultarse en <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>, último acceso 15 de febrero de 2020.

evaluación depende de estas circunstancias. Esta circunstancia se traslada a cada uno de los miembros de la revista. En todos estos casos, será preceptiva la declaración del conflicto de intereses de modo que la edición de la revista tome las oportunas medidas.

3. DEBERES ÉTICOS.

DEBERES DEL EDITOR Y DEL COMITÉ EDITOR

Actuar de modo justo evitando cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual tanto en relación a los autores como al equipo de la revista.

Gestionar todas las contribuciones basándose únicamente en su valor académico (consúltese la *Guía para la evaluación de artículos académicos* de HASER) y no en los recursos financieros aportados para su publicación² o en intereses empresariales.

Incentivar la libertad de expresión, la calidad argumentativa de los autores y la promoción de los modos diferentes de racionalidad en los trabajos remitidos.

Mantener la independencia editorial de la revista.

Publicar disculpas, correcciones, clarificaciones o retracciones cuando sea necesario.

Generar y monitorizar un procedimiento justo para gestionar las quejas que incluya la posibilidad a los querellantes de queja y de recibir una respuesta de acuerdo a los principios éticos de la Revista.

Incentivar la corrección de errores si estos aparecen en los artículos.

Mantener la confidencialidad de los autores y de los *referees* o árbitros en el proceso de revisión por pares ciegos de los trabajos remitidos.

Publicar los criterios y procedimientos de evaluación de la revista.

² Esta revista no cobra gastos de gestión o de otra índole a sus autores.

El editor es el último responsable de la aceptación y rechazo de los artículos, con cuyos autores no debe tener conflictos de intereses. Mantener la integridad de los registros académicos a lo largo de la existencia de la publicación

DEBERES DE LOS REFEREES

Aceptar exclusivamente los artículos para los que se dispongan competencias y conocimientos académicos suficientes.

Informar al editor/comité editorial en el caso de que se pueda deducir la autoría y rechazarlo para evitar violar el deber de realizar revisión a doble ciego.

En caso de detección de plagio o autoplagio parcial o total, uso del texto en conferencias o ponencias de diversa índole, informar al editor/comité editorial.

Realizar una revisión ciega imparcial de los trabajos recibidos aportando comentarios constructivos a los autores.

Evaluar los artículos exclusivamente de acuerdo a criterios académicos, generando un informe articulado por la guía de evaluación de la revista. Asimismo, se evitará en el arbitraje cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual.

Ser consciente de la posibilidad de conflicto de intereses de naturaleza institucional, financiera, colaborativa entre el referee y el trabajo. En caso de que sea detectada, avisar al editor para que el trabajo recibido sea remitido a otro autor

Responder en un tiempo razonable a la evaluación de los artículos

DEBERES DE LOS AUTORES

Confirmar que el artículo no está siendo evaluado por otra publicación, no ha sido publicado o expuesto en cualquier evento académico.

En el caso de que el artículo sea una reelaboración de una conferencia, ponencia, comunicación, charla o semejante o se

corresponda con una reelaboración posterior, el autor habrá de informar al editor e indicarlo en nota a pie de la primera o última página del trabajo.

Evitar en el cuerpo del trabajo cualquier tipo de discriminación por razón de género, raza, ideología política o religiosa o condición sexual

Obtener permiso para la publicación de los textos, gráficos o tablas que no pertenezcan al autor y así lo requiera e indicar su fuente.

Citar la fuente de todas las ideas o contenidos sobre los que se desarrolla la argumentación del trabajo.

Informar sobre cualquier posible conflicto de interés en relación al arbitraje.

En el caso de estudios empíricos con humanos o animales, se deberán respetar los principios éticos exigidos por las normativas éticas nacionales e internacionales. Si el estudio lo requiere, se deberá obtener el preceptivo permiso del comité de ética indicado para tal investigación. Estos permisos incluyen obtener el consentimiento informado explícito de los sujetos implicados en el estudio.

Facilitar la corrección de errores y enmiendas si el propio artículo ha sido aceptado y de acuerdo a los plazos marcados.

Remitir artículos de acuerdo a la línea editorial de la revista y aceptar su rechazo en el caso de que no sea congruente con la misma, su área de conocimiento o la bibliografía y discusiones propias de su campo de desarrollo. No obstante, hay una línea de quejas en caso de que quiera utilizarse en relación a este punto.

Informar en el artículo de quién ha financiado la investigación, si ese fuera el caso.

Se prohíbe publicar el artículo en cualquier otra revista.

En el caso de artículos editados por varios autores, todos ellos deberán haber participado de forma igualitaria en el proceso.

Ceder los derechos de edición de artículos a la revista y solicitar permiso para su publicación o edición en otro medio si han sido aprobados.

PROCEDIMIENTOS PARA GESTIONAR CONFLICTOS ÉTICOS Y QUEJAS

1. El editor y el consejo editor recibirán cualquier demanda ética o queja relacionada con la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* en cualquier momento del año en el email hacer@us.es. La acusación deberá estar motivada y anexar todas las pruebas y documentos necesarios para su evaluación por parte el editor y el comité editor.
2. El editor recabará todos los datos ayudado, en caso necesario, por los miembros del comité editor.
3. El editor pedirá testimonios y argumentos a favor y en contra de las posiciones. Si es posible, el editor deberá recabar estas informaciones por escrito para transmitir las al comité editor.
4. El editor convocará al comité editor con el fin de exponer los pormenores y les facilitará toda la información, gestionará el desarrollo de un dictamen y la creación de línea de acción conjunta.
5. De modo ordinario, el comité editor presidido por el editor, o el editor, resolverá el problema en un plazo máximo de seis meses desde la recepción de toda la documentación. Asimismo, dictaminará resolución que se trasladará a las personas implicadas.
6. Los dictámenes incluirán:
 - a. Información al autor sobre la decisión tomada.
 - b. Información a las instituciones implicadas en el trabajo remitido sobre la decisión del comité de ética.
 - c. En caso necesario, por ejemplo en el caso de detección de plagio o autoplagio después de publicar un artículo, se retirará de inmediato el trabajo y se

- informará de la circunstancia públicamente. Asimismo, se informará de este asunto a todos los índices y catálogos donde se encuentra indexada la *Revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER*.
- d. Prohibición al autor de volver a publicar en la revista por un tiempo a determinar en el dictamen y que decidirá el Comité Editor dirigido por el Editor.
 - e. Otras acciones legales que decida emprender el Comité Editor si fuera necesario.
7. En el caso de que el problema esté relacionado con el editor, se elegirá al miembro del comité de ética con más antigüedad efectiva para dirigir todo el proceso.

INDICACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Tanto la *Declaración ética sobre publicación y buenas prácticas de la revista Internacional de Filosofía Aplicada HASER* como el *Procedimientos para gestionar conflictos éticos y quejas* ha sido realizado después de analizar diversos códigos éticos de editoriales y revistas académicas. El resultado es la síntesis arriba indicada. De forma concreta, se encuentran entre las fuentes consultadas las siguientes:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, disponible online en <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (último acceso 15 de septiembre de 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, disponible online en <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, disponible online en <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, disponible online en <https://www.elsevier.com/editors/perk> (último acceso 15 de septiembre de 2016)

DECLARATION ON ETHICS AND GOOD PRACTICES OF THE *INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE HASER*

1. INTRODUCTION

The *International Journal on Philosophical Practice HASER* establishes a series of ethical principles and fundamental duties concerning the editor, the editorial board, authors and reviewers. Likewise, it has an open procedure for receiving and handling complaints.

The principles governing the peer review of papers are available both on the journal's website and in its print version, with a view to promoting transparency.

The general ethical principles are as follows: transparency, freedom of expression, confidentiality, respect for diversity, the obligation to declare conflicts of interest and combating plagiarism and self-plagiarism.

2. GENERAL AND FUNDAMENTAL ETHICAL PRINCIPLES

TRANSPARENCY

The journal's print and digital editions shall implement processes that promote transparency. Specifically, this will entail publishing its paper review guidelines, thus making them readily available to the reviewers, its procedure for receiving and handling complaints and its declaration on ethics and good practices.

FREEDOM OF SPEECH

Authors are free to express their own opinions, provided that these do not violate the principles set out in this declaration, that they are based on academic criteria and that they possess a solid scientific base.

This principle becomes one of freedom of decision for reviewers and the journal's different boards, provided that they meet the same requirements as regards academic rigour and the substantiation of claims.

CONFIDENTIALITY

The journal undertakes to maintain the confidentiality of authors in order to guarantee an adequate double-blind peer review process. Likewise, this shall be a fundamental guiding principle in the event of complaints or the disclosure of plagiarism or self-plagiarism, until an official decision has been reached.

This ethical principle shall be observed by authors whose papers involve experimental studies with human subjects or any other circumstance involving it.

COMBATING PLAGIARISM AND AUTO-PLAGIARISM

The journal shall implement mechanisms for combating plagiarism and self-plagiarism at all levels, in accordance with those pertaining to the ethical duties of all the parties concerned.

ATTENTION TO AND RESPECT FOR DIVERSITY AND FOR GENDER

For the purpose of avoiding any type of discrimination, a number of mechanisms have been implemented to promote respect for diversity. In this regard, the editor, the editorial board, authors and reviewers should avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in their judgements and submissions.

Authors must indicate gender in the source data of published research in order to identify differences due to this aspect.

GUIDELINES FOR GENDER INCLUSIVE LANGUAGE

The editorial board encourages the use of inclusive language in submitted articles. Some indications for inclusive formatting are

derived from international documents such as those approved by the United Nations³. Those ones can be summarized in three points:

- (1) Avoid discriminatory expressions: (a) use appropriate forms of treatment, (b) include full names and surnames in both genders and (c) avoid expressions that perpetuate gender stereotypes.
- (2) Make gender visible when the communicative situation requires it: (a) make explicit the referenced gender groups; (b) use the pairs of feminine and masculine (unfolded when necessary and (c) encourage typographic strategies: o/a, o(a).
- (3) Do not make gender visible when the communicative situation does not require it: (a) Omit the article before nouns common to the gender (journalist, participant, representative), (b) use collective nouns and other generic structures when possible, (c) choose adjectives without gender marking instead of nouns.

DECLARATION OF CONFLICT OF INTEREST

A conflict of interest is understood here as those circumstances in which the primary interests of a person are subordinated to other secondary ones far-removed from them.

Specifically, this principle refers to situations in which a reviewer is aware that he/she is reviewing the paper of someone who he/she knows or with whom he/she has a relationship of any type, or, vice versa, when the author is aware that the review of his/her paper depends on this circumstance. Conflicts of interest also affect each one of the journal's staff members. The declaration of conflict of interest shall be binding in all cases, with the journal reserving the right to take all those measures that it deems necessary, should this principle be violated.

³ These points have been adapted from recommendations given by the United Nations. They can be consulted at <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>, last accessed February 15, 2020.

3. ETHICAL DUTIES

DUTIES OF THE EDITOR AND THE EDITORIAL BOARD

To be impartial at all times, avoiding any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition, in relation to authors and the editorial staff, alike.

To assess all contributions on the sole basis of their academic value (see the *Guidelines for Reviewers HASER*), rather than the monies disbursed for their publication⁴ or business interests.

To foster freedom of expression and academic excellence among authors and to promote different modes of rationality in the works submitted.

To maintain the journal's editorial independence.

To publish apologies, corrections, clarifications or retractions, should the need arise.

To implement and monitor an impartial procedure for handling complaints that allows claimants to lodge them and to receive replies, in accordance with the journal's ethical principles.

To encourage the correction of errors in papers, should the need arise.

To maintain the confidentiality of authors and reviewers during the double-blind peer review process.

To publish the journal's review criteria and procedures.

To accept or reject papers (the editor being ultimately responsible for this), whose authors must not have any conflicts of interest.

To maintain the integrity of academic records throughout the journal's lifecycle.

DUTIES OF THE REVIEWS

⁴ This journal does not charge authors administrative costs or any other type of fee.

To accept for review only those papers for which they have sufficient subject expertise and knowledge to carry out a proper assessment.

To notify the editor/editorial board if they can deduce who the author is, and to decline to review the paper to avoid neglecting their duty to perform a blind review.

To notify the editor/editorial board should they detect partial or full plagiarism or the use of the paper's content in conferences or keynotes of a different nature.

To perform an impartial blind review of the papers submitted, offering authors constructive comments.

To assess papers solely in accordance with academic criteria, drafting a report following the journal's guidelines in this respect. Likewise, reviewer reports must avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition.

To be aware of possible conflicts of interest of an institutional, financial or collaborative nature with the authors of papers that they are asked to review. And, in such an event, to notify the editor in order that the paper in question should be sent to another reviewer.

To review papers in a timely fashion.

DUTIES OF THE AUTHORS

To confirm that their papers are not being reviewed by another publication and that they have not been previously published or presented at any academic event.

To notify the editor should their papers be reworkings of conferences, keynotes, communications, talks or suchlike or subsequent reworkings, and to indicate this in a footnote on the first or final page of their papers.

To avoid any type of discrimination on grounds of gender, race, political ideology, religious beliefs or sexual condition in the body copy.

To obtain permission to publish texts, graphics or tables that do not belong to them and, if so required, to cite the source.

To cite the sources of all the ideas and content on which their papers' subject matter is based.

To notify the editor about any conflict of interest in relation to the review of their papers.

To abide by the ethical principles set out in national and international ethical regulations in the case of empirical studies performed on human or animal subjects. To obtain, if so required, the mandatory authorisation of the relevant ethical committee, including the explicitly informed consent of all the subjects involved in the study.

To expedite the correction of errors and modifications, should their papers be accepted for publication, in compliance with established deadlines.

To submit papers in compliance with the journal's editorial line and to accept their rejection should they be inconsistent with this, their area of knowledge or the literature and discussions pertaining to their field of development. However, there is a procedure for lodging complaints, should they deem this necessary.

To mention all funding sources in their papers, should this be the case.

To abstain from publishing submitted or accepted papers in any other journal.

To ensure that all the co-authors have been equally involved in the process, should the need arise.

To transfer copyrights to the journal and, if they have been accepted, to request permission to publish or edit their papers in any other medium.

PROCEDURES FOR HANDLING ETHICS-RELATED CLAIMS AND COMPLAINTS

1. Any ethics-related claim or complaint relating to the *International Journal on Philosophical Practice HASER* can be lodged at any moment by sending an email to the editor and the editorial board at: hacer@us.es. Claims or complaints should be substantiated and include all the documentary evidence necessary in order to allow the editor and editorial board to assess them adequately.
2. The editor shall gather all the information with the assistance, should the need arise, of the members of the editorial board.
3. The editor shall request statements and arguments in favour and against all the stances. If possible, the editor shall gather this information in writing before submitting it to the editorial board.
4. The editor shall convene a meeting of the editorial board for the purpose of presenting all the information to its members, as well as making decisions and proposing a joint line of action.
5. Normally, the editorial board, chaired by the editor, shall resolve claims or complaints within six days of receiving all the information. Likewise, he/she shall adopt a resolution and notify those involved of his/her decision.
6. The resolution shall involve:
 - a. Notifying the author about the decision.
 - b. Notifying the institutions involved in the submitted paper about the decision of the ethical committee.
 - c. Should the need arise, for example in the event of detecting plagiarism or self-plagiarism after publication, the paper in question shall be immediately withdrawn and a public statement

- issued. Likewise, all the indexes and catalogues in which the *International Journal on Philosophical Practice HASER* appears shall be duly notified.
- d. Authors shall be strictly prohibited from publishing another paper in the journal during the period established by the editorial board chaired by the editor.
 - e. Any other legal action that the editorial boards deems necessary, should the need arise.
7. In the event that the claim or complaint involves the editor, the most senior member of the ethical committee will be appointed to oversee the process.

BIBLIOGRAPHICAL NOTE

Both the *Declaration on Ethics and Good Practices of the International Journal on Philosophical Practice HASER* and the *Procedures for Handling Ethics-Related Claims and Complaints* have been drafted after analysing the codes of conduct and good practices of different publishing houses and academic journals, resulting in the aforementioned synthesis. Specifically, the sources that have been consulted are as follows:

BMJ Publishing Group, *Resources for authors*, available online at: <http://resources.bmj.com/bmj/authors/editorial-policies/transparencypolicy> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Publication ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/services/authors/publication-ethics> (accessed 15 September 2016).

Cambridge University Press, *Ethical standards ethics*, available online at: <https://www.cambridge.org/core/about/ethical-standards> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct and best practice. Guideline for journals editors*, available online at: <http://publicationethics.org/resources/guidelines> (accessed 15 September 2016).

Committee on publication ethics, *Code of conduct*, available online at: <http://publicationethics.org/files/Code%20of%20Conduct.pdf> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Elsevier, *Publishing ethics resource kit (PERK) for editors*, available online at: <https://www.elsevier.com/editors/perk> (accessed 15 September 2016).

Normas para la publicación en *HASER* ***Revista internacional de Filosofía Aplicada***

HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada es una publicación académica que edita artículos, reseñas y comentarios de eventos de calidad vinculados con el mundo de la Orientación Filosófica y la Filosofía Aplicada. Para su aceptación, el envío de trabajos responderá a los siguientes ítems, devolviéndose a los autores que no los cumplan:

1. Los trabajos han de ser inéditos, desarrollar un tema acorde a la línea editorial y no estar incursos en evaluación por otra revista hasta conseguir el dictamen final de *HASER*.
2. Una vez aceptados, no pueden ser publicados, parcial o totalmente, salvo que dispongan del permiso de los editores de la revista, y siempre habrán de citar la fuente original.
3. Se enviarán en formato digital a la dirección electrónica de la revista haser@us.es en formato Word 2003 o anterior. Si, en diez días, los autores no recibieran acuse de recibo, deberán volver a remitir el email. Téngase presente que la segunda quincena de Julio y el mes de Agosto será inhábil para la remisión de acuses de recibo.
4. Los artículos y los comentarios se someterán a una revisión por pares externos, que incluye la evaluación de, al menos, dos *referees*. Éstos determinarán su aprobación, rechazo o aprobación con sugerencias a subsanar por el autor. Los artículos se evaluarán de acuerdo a los siguientes criterios: claridad, coherencia de las ideas, metodología adecuada a los contenidos, evaluación de la bibliografía utilizada actualizada y congruente con el tema, fundamentos y justificación suficiente y relevancia del trabajo para la disciplina. Más tarde, el comité editor decidirá el número de la revista en que se incluirá el trabajo.

4. EXTENSIÓN: Los artículos tendrán una extensión mínima de 6000 palabras, las notas de eventos (cursos, congresos, seminarios, conferencias) deberán contener una extensión de entre 3000 y 5000 palabras y las reseñas entre 1000 y 1500 palabras.
5. Todo artículo o nota deberá incluir bajo el título (tamaño máximo 15 palabras), la traducción del título al inglés, el nombre, filiación y ORCID del autor, su email, un resumen en castellano e otro en inglés de no más de ciento cincuenta palabras y entre cuatro y seis palabras clave (inglés y español).
6. En el caso de que existan varios autores en un artículo, se deberá indicar el orden y justificar esa decisión. Asimismo, habrá de indicarse la fuente de financiación de los proyectos en los que se enmarcan los trabajos, si así sucediese.
7. Se aceptan originales en inglés y castellano, publicándose en la lengua en que haya sido remitido. Los envíos en otras lenguas serán estudiados por el comité editor.

8. FORMATO:

Es requisito para su evaluación que las citas (siempre a pie de página) se rijan por los siguientes formatos:

- a. Libros: Apellido, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año.
Ejemplo: Séneca, Lucio Anneo: *Cartas a Lucilio*, Editorial Juventud, Madrid, 2001.
- b. Artículos de revistas: Apellidos, Autor: “Nombre del artículo”, en *Revista, número o volumen*, lugar, año, pp. xx-xx.
Ejemplo: Ruiz Pérez, Miguel Ángel: “La filosofía aplicada en el mundo”, en *Revista de Filosofía Aplicada, número 23*, Sevilla, 2003, pp. 23-45.
- c. Capítulos de libro: Apellidos, Autor: “Nombre del capítulo”, en Apellidos, Autor: *Nombre de la obra*, editorial, lugar, año, pp. xx-xx.
Ejemplo: Márquez Ruibarbo, Antonio: “La filosofía aplicada y su futuro ontológico” en González Mercader, Marcos: *La filosofía*

aplicada a través del tiempo, Editorial Miriati, Sevilla, 2006, pp. 23-56.

c. Artículos procedentes de Internet: Apellidos, Autor: “Nombre del título de la entidad referida”, disponible on-line en www.referenciaonline.net (último acceso 11 de enero de 2009).

Ejemplo: Santes Martín, Antonio: “Philosophical Practice”, disponible on-line en www.santes.net/philconuns.htm (último acceso 23 de agosto de 2016).

9. El tipo de letra de los artículos, notas y reseñas será:

- Times new roman 12 tpi para el contenido del artículo.
- Times New Roman 10 tpi para las citas dentro del texto, las notas a pie de página, los resúmenes, abstracts y palabras claves.
- No se aceptarán los subrayados ni las negritas dentro del artículo, a excepción del título de los epígrafes que irán en negrita.
- No se incluirán líneas entre párrafos.
- No se usarán mayúsculas.

10. Todos los autores han de disponer de un identificar ORCID, que incluirán en el artículo.

11. No existen costes por procesamiento y publicación de artículos.

12. Una vez publicado el trabajo, se remitirá al autor una copia de la revista en versión online vía correo electrónico.

GUIDELINES FOR AUTHORS TO PUBLISH IN *HASER*. INTERNATIONAL JOURNAL ON PHILOSOPHICAL PRACTICE

Academic and peer-reviewed *International Journal on Philosophical Practice HASER* encourages authors to submit articles, reviews and reports of events linked to Philosophical Practice. Contributions must be sent according to these policies.

1. Articles must be original. They have to develop a topic linked to the editorial line. They must not be published previously or sent to other journals before author receives the decision of *HASER* about its acceptance or rejection.

2. Contributions published in *HASER* can't be published (partly or totally) in other journal, websites or similar without permission of Editor of *Haser*. If *HASER* allows its re-publication, author must indicate its original source.

3. Contributions must be sent in an electronic version to haser@us.es in *Word 2003/97* format. *HASER* will send a return receipt to authors in ten days. If they don't receive it, article must be sent again.

4. Articles will be sent to two referees, in order to double-blind review. Articles will be evaluated according to the following criteria: clarity, coherence of ideas, methodology appropriate to the contents, evaluation of the bibliography used updated and congruent with the topic, foundations and sufficient justification and relevance of the work for the discipline. Referees will propose one of these decisions: 'suitable for publication', 'rejected', 'suitable with minor corrections'. If an article is 'suitable for publication', editorial committee will decide the issue where it will be included.

4. LENGTH: Articles must contain between 6000 and 10000 words (12-18 pages), event reports must contain between 3000 and 5000 words

(5-8 pages) and books reviews must contain between 1000 and 1500 words (2 pages).

5. Contributions must include author name, affiliation, ORCID, email, an abstract in Spanish and English (70-150 word) and 4-6 keywords. Articles will incorporate a “Reference section” with 8-15 books at least.

6. If there are several authors in an article, the order must be indicated and that decision justified. In addition, the source of financing of the projects in which the work is framed must be indicated.

7. LANGUAGE: Contributions could be written in English and Spanish. Translation services will not be provided.

8. TEXT FORMAT:

Contributors who want to publish in *Haser* must follow these formats:

a. Books: Family name, Name: *Title*, publisher, place, year, p.xx.

Example: Seneca, Lucio Anneo: *Letters to Lucilius*, Granta Books, New York, 2001, p. 23.

b. Articles: Family Name, Name: “Article title”, in *Journal title*, number, volume, place, year, pp. xx-xx.

Example: Hume, David: “Philosophy and its links to Politics”, in *Political Philosophy*, number 23, Baltimore, 2003, pp. 23-45.

c. Chapters: Family name, Name: “Name of chapter”, in Family name, Name: *Book title*, publisher, place, year, p. xx-xx.

Example: Smith, Peter: “Philosophy and life” in Murphy, John (ed.): *Life*, Pearson Publishers, Washington (USA), 2006, pp. 34-56.

d. Articles from Internet: Family name, Name: “Title of article”, available in www.online.net (last access February 17th, 2016).

Example: SMITH, Michael: “To make Philosophical Practice”, available in www.filoze.org/vera.htm (last access March 26st, 2009).

9. Type of letters must be:

- Times new roman 12 tpi: Main text of articles.

- Times New Roman 10 tpi: quotations inside article, footnotes, abstracts and keywords.

- Texts must avoid stress, underlined or bold words. Sections titles will be written in bold words.

- Do not use capitals.

- Do not include lines between paragraphs.

10. There aren't any fees for publishing articles.

11. Authors need to have an ORCID number. It will be indicated at the beginning of the article.

12. After publishing articles, authors will receive a whole issue of HASER by email to authors.