



UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE FILOSOFÍA
"DOCTOR SAMUEL RAMOS MAGAÑA"

Filosofía con niños: jugando con títeres
Informe de experiencia profesional en escuela primaria

TESINA

Que para obtener el título de:

Licenciada en Filosofía

Presenta:

Araceli del Rosario Corona Correa

Asesora:

Licenciada en Filosofía María Del Socorro Madrigal Romero

Morelia, Michoacán, Julio de 2014.



A mi familia
A Sophia

Índice

Portada	1
Dedicatoria.....	2
Índice.....	3
a) Resumen.....	5
b) Abstract.....	6
I. Objetivos Generales.....	7
II. Objetivos Particulares.....	7
III. ¿Qué es el programa <i>Filosofía con niños: Jugando con títeres?</i>	8
IV. Justificación.....	12
V. Marco Teórico.....	16
VI. El Sócrates de todos.....	17
VII. Las influencias de la pedagogía europea en el pensamiento de Mathew Lipman....	19
VIII. El influjo de la pedagogía norteamericana en la filosofía de Lipman.....	23
IX. El giro contemporáneo: La Filosofía con Niños.....	30
X. Preámbulo.....	33
XI. Primer bloque. Conocer por medio de la fantasía.....	36
XII. Segundo Bloque. Una manera de comprender la realidad: las historias.	41

XIII. Tercer Bloque. El papel de la lectura en el pensamiento.....	52
XIV. Cuarto Bloque. Fomentar en los niños el pensamiento propio.....	63
XV. Quinto Bloque: Algunas reflexiones sobre la muerte.....	72
XVI. Conclusiones.....	83
XVII. ANEXOS.....	86
XVIII. Bibliografía.....	99

a) Resumen

En el año 2011, diseñe el programa “Filosofía para niños jugando con títeres”, el cual me dieron la oportunidad de aplicar en la primaria del Instituto Latino de Morelia durante el ciclo escolar Agosto 2011 – Junio 2012, esta institución agregó dicho programa como un taller, al cual los alumnos de todos los grados académicos pueden elegir, junto con algunos otros talleres culturales, según sus gustos e inclinaciones.

De esta manera, el documento que redacto a continuación contiene un informe de mis actividades llevadas a cabo con este grupo de niños y niñas de primaria de todos los grados escolares (desde 1er. Año hasta 6to. Año), así como un marco teórico y reflexivo que fundamentan mi trabajo experimental.

El taller se basa en la Filosofía para Niños de Mathew Lipman, es decir plantear un tema determinado por medio de un material -en este caso fabulas, cuentos, imágenes, etc.- para posteriormente dialogar con respecto a dicho tema por medio de la *Comunidad de Investigación*. Las variables del taller tienen que ver con las diferentes formas del material didáctico lo cual constituye, por cierto, una cierta afinidad con la Filosofía con Niños del filósofo argentino Walther Omar Kohan. La forma de canalizar las conclusiones será por medio de los títeres.

La dinámica del programa se basa en presentar a los niños, ya sea mediante una obra de títeres, una lectura, una video o alguna actividad interactiva, diferentes problemáticas (en este caso en particular comencé por tocar temas relacionados con problemas de identidad). Después se da paso a una serie de preguntas, cuyo objetivo será propiciar el diálogo y conformar la *Comunidad de Investigación*. Posteriormente, cuando los alumnos hayan aclarado sus ideas y reflexiones, se conformarán equipos en los cuales plasmarán sus conclusiones con ayuda de una pequeña obra de teatro con títeres (elaborados por ellos mismos), obra que mostrarán al resto del grupo.

Palabras clave:

Filosofía con Niños, Comunidad de Investigación, Filosofía con Niños, Títeres.

b) Abstract

In the year 2011, design the program “*Philosophy for children playing with puppets*” which they gave to me the opportunity to apply in the primary one of the Instituto Latino de Morelia during the school cycle August 2011 – June 2012, this institution added the above mentioned program as a workshop, to which the pupils of all the academic degrees can choose, together with some other cultural workshops, according to their tastes and inclinations.

Hereby, the document that I write later contains a report of my activities led to end with this group of children and girls of primary of all the school degrees (from 1st. Year up to 6th. Year), as well as a theoretical and reflexive frame that they base my experimental work.

The workshop is based on the *Philosophy for Children* of the American philosophy Matthew Lipman, that is to say to consider a topic determined by means of a material _in this case fables, stories, images, etc.- later talking with regard to the above mentioned topic by means of the *Community of Inquiry*. The variables of the workshop have to see with the different forms of the didactic material which constitutes certainly, a certain affinity with the *Philosophy with Children* of the Argentine philosopher Walther Omar Kohan. The way of canalizing the conclusions will be by means of the puppets.

The dynamics of the program is based in presenting the children, already be by means of a work of puppets, a Reading, one video or some interactive activity, different problematic (in this case especially I began for touching topics related to problems of identity). Later one gives step to a series of questions, which lens will be to propitiate the dialog and to shape the *Community of Inquiry*. Later when the pupils have clarified their ideas and reflections, there will be comfort teams in which they will form their conclusions with help of a small play with puppets (elaborated by themselves, it works that they will show the rest of the group).

Key words:

Philosophy for Children, Community of Inquiry, puppets, Philosophy for children playing with puppet

Un experimento de invención es bueno cuando los niños se divierten con él, aun cuando, para alcanzar este fin (el niño como fin) se infrinjan las reglas del experimento mismo
Gianni Rodari

I. Objetivos generales:

- Ejercitar en los niños una actitud filosófica filosofando.
- Desarrollar y mantener viva en los niños una actitud crítica, creativa y cuidadosa con el otro, fomentando en ellos la curiosidad y el asombro.
- Coordinar y ejercitar dichas habilidades por medio de disposiciones tales como la confianza en sí mismo y el respeto por el entorno.

II. Objetivos particulares:

- Desarrollar en los niños habilidades sociales, creativas y de pensamiento crítico.
- Preparar a los niños para ser capaces de comprender el mundo y a sí mismos.
- Enseñar a los niños expresarse por sí mismos con fluidez y claridad frente a los demás.
- Dilucidar las situaciones vitales por medio del juego, para que después esas experiencias les ayuden a resolver sus propios dilemas cotidianos.
- Desarrollar habilidades plásticas en la elaboración de los títeres.
- Recuperar una memoria comunitaria mediante la elaboración del argumento y los diálogos de las historias.

III ¿Qué es el programa *Filosofía con niños: Jugando con títeres*?

El programa *Filosofía con niños: Jugando con títeres*, es un programa que diseñé en el 2011 para aplicar en escuelas primarias, y el cual tuve la oportunidad de aplicar en la primaria del Instituto Latino de Morelia (ILM). El origen de éste fue la Filosofía para Niños, propuesta por el filósofo norteamericano Mathew Lipman. Al igual que él considero fundamental el desarrollo del pensamiento crítico desde muy temprana edad, con el objeto de hacer de la reflexión una práctica cotidiana que permita a cualquier individuo ser autocrítico, creativo y cuidadoso del otro.

Sin embargo, desde un principio apliqué el taller cambiando la novela filosófica de Lipman por cuentos, fábulas o imágenes que, considero, plantean situaciones de la vida a manera de metáfora y desencadenan diferentes cuestionamientos en los alumnos creando así la *Comunidad de Investigación*. Fue entonces que conocí la Filosofía con Niños de Walther Omar Kohan, propuesta filosófica con la que me siento más identificada.

El filósofo argentino plantea que en la utilización de un programa de enseñanza se tiende a afirmar la idea de que existe un modelo concreto de aproximación, tanto a los alumnos, como a los manuales e incluso a las preguntas; además, los manuales colocan a el facilitador en una situación externa a la creación del trabajo pedagógico¹. Dicho de otra manera, la creación del material didáctico quedaría supeditada a la formación específica del docente.

¹ Walther Omar Kohan. *Infancia y Filosofía*, Editorial Progreso, México, 2009. P. 64

Debe tenerse en cuenta que este taller se formuló siguiendo la mecánica de la Filosofía para Niños, es decir plantear un tema determinado por medio de un material -en este caso fabulas, cuentos, imágenes, etc.- para posteriormente dialogar con respecto a dicho tema por medio de la *Comunidad de Investigación*. Las variables del taller tienen que ver con las diferentes formas del material didáctico lo cual constituye, por cierto, una cierta afinidad con la Filosofía con Niños. La forma de canalizar las conclusiones será por medio de los títeres.

Este programa nace de la idea de integrar la filosofía a la educación de los alumnos de manera sencilla y divertida desde el nivel de educación primaria, ya que es entonces cuando los niños comienzan a afinar sus habilidades reflexivas y a crearse una imagen propia del mundo. Es por ello que considero fundamental la incursión de los pequeños desde tan temprana edad en el ejercicio de cuestionar y reflexionar en torno a los diferentes misterios que la vida les presente.

La dinámica del programa se basa en presentar a los niños, ya sea mediante una obra de títeres, una lectura, un video o alguna actividad interactiva, diferentes problemáticas (en este caso en particular comencé por tocar temas relacionados con problemas de identidad). Después se da paso a una serie de preguntas, cuyo objetivo será propiciar el diálogo y conformar la *Comunidad de Investigación*². Posteriormente, cuando los alumnos hayan aclarado sus ideas y reflexiones, se conformarán equipos en los cuales plasmarán sus

²La comunidad de investigación es el modelo propuesto por la Filosofía para Niños que se fundamenta en la práctica del diálogo, llevando a cabo una investigación colectiva que culmine (aunque nunca de manera definitiva) en un conocimiento construido en colectividad. Con la ayuda de un facilitador los niños deliberan sobre un tema filosófico determinado.

conclusiones con ayuda de una pequeña obra de teatro con títeres (elaborados por ellos mismos), obra que mostrarán al resto del grupo.

No se trata de crear una “súper producción” para mostrar a toda la escuela o de establecer objetivos de conocimiento generalizados, que dejan de lado las aptitudes propias de cada individuo como pasa con las “competencias educativas” por las cuales se rigen los actuales programas educativos. Esas competencias limitan las habilidades cognitivas, creativas, imaginativas y artísticas de los educandos, encasillando las actividades artísticas en la presentación constante de proyectos generalizados y clichés, determinados por el cuerpo docente o por la institución misma. Por el contrario, el objetivo de este programa es que los niños sean capaces de crear y externar sus propias ideas y reflexiones, así como también explorar y explotar las capacidades únicas de cada uno de los pequeños de manera individual.

Una vez que comencé a trabajar en el ILM pude darme cuenta de que la educación artística en el nivel de la primaria (basada en el desarrollo de las competencias artísticas) es por demás limitada:

Educación Artística en primaria, y Artes en secundaria. La asignatura en los dos niveles educativos se organiza en distintas manifestaciones artísticas: Música, expresión corporal y danza –en primaria– y danza –en secundaria–, artes visuales, y teatro. Para favorecer el desarrollo de la competencia artística y Cultural es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de expresión y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños, porque necesitan de momentos para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros, imaginar escenarios y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la corporeidad y tienen mayores oportunidades de interacción con los demás³.

³ Programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) <http://www.normalismo.org/2011/10/rieb-2011-plan-y-programas-de-estudio.html>, p. 55, consultada el 18 de mayo de 2014.

Según esto, se tiene la expectativa de que los niños cumplan con lo marcado por las competencias artísticas y culturales para que desarrollen ciertas “características” cognitivas, y no se da énfasis a la creación y originalidad de los alumnos. El cumplimiento de estas características cognitivas provoca en los estudiantes un conocimiento a corto plazo, es decir, son “alcanzadas” metas que en su mayoría no se relacionan con la vida cotidiana y pronto serán reemplazados por algún otro contenido.

Pero, por otra parte, al exponer mi proyecto en escuelas primarias puede notar la necesidad de hacerlo encajar en el programa de competencias. Hubo que situarlo como programa de valores pues el hecho de que la Filosofía con Niños no esté contemplada en el programa de competencias genera el dilema de si es esta perspectiva es funcional o no para los estándares de la institución educativa.

IV. Justificación

El programa educativo de Lipman “Filosofía para niños”, cuya base teórica son las novelas filosóficas, centra su atención en la planeación de material didáctico que, de acuerdo al currículum escolar, explora ideas concretas de acuerdo con lo que el autor considera cuestiones apropiadas para cada etapa de la educación básica. Las novelas filosóficas son un material de trabajo diseñado en torno a sus alumnos de secundaria en Estados Unidos alrededor de los años setentas. De este programa rescato el método socráticas de preguntas y respuestas, así como el diseño de material didáctico adecuado al contexto de los alumnos.

Recientemente una serie de reflexiones en torno a la educación primaria en México⁴ y los contenidos de los programas académicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) me dejaron una idea acerca de la falta de reflexión e indagación de los alumnos que se sigue de dichos programas académicos⁵. A los alumnos, desde el nivel preescolar, se les promueven “competencias” cuyas metas tendrán que cubrir en periodos determinados incluso si posteriormente éstas no tienen ningún impacto a largo plazo en su vida cotidiana. El método de repetición y aprendizaje a corto plazo, así como la ausencia de materias filosóficas que permitan a los alumnos discutir y reflexionar en torno a su cotidianidad, son características de la educación moderna en nuestro país.

El concepto de *competencia*, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución*. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que “son recíprocos

⁴ Axel Didriksson, “Sobre las (in) competencias en la Educación”, en Revista Dialéctica, Número 42, Puebla, Edición digital en www.revistadialectica.org/42/archivos/42_competencias_educacion.pdf, Invierno 2009 –Primavera 2010, consultada el 20 de mayo de 2014.

⁵Programas académicos de primaria, SEP 2011, disponibles en: <http://basica.sep.gob.mx/>

competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás”.⁶

Estos sistemas de enseñanza basados en estándares fijos buscan en los educandos el desarrollo de determinadas capacidades con la finalidad de realizar un trabajo específico que cubra con la demanda existente en los distintos niveles producción. Lo que establece qué es una competencia depende de que ésta sirva para alcanzar los “resultados esperados” por los futuros empleadores. Para vigilar que esto ocurra los resultados de la educación son evaluados según el grado de cumplimiento en el desarrollo de la competencia buscada, provocando que los objetivos educativos sean algo sumamente restringido.

De estas observaciones nace mi motivación por llevar a las aulas, particularmente en el nivel básico, la Filosofía para Niños. Considero necesario incentivar a los pequeños a deliberar sobre todo aquello que pueda serles útil para su vida práctica; es por esto que he diseñado el taller filosófico “Filosofía con niños: jugando con títeres”, mismo que fue acogido por la primaria del Instituto Latino de Morelia desde el año 2011 y de cuyas sesiones se deriva este trabajo que a continuación expongo a manera de informe.

Este trabajo no pretende ser un manual. Simplemente refleja los resultados obtenidos a lo largo del ciclo escolar 2011 - 2012 en el taller cultural que los niños y niñas por propia iniciativa decidieron tomar. Más que un taller que afine la teoría teatral o la técnica titiritera, él se inclina por extraer los pensamientos y reflexiones propias de los estudiantes

⁶ Yolanda Argudin Vázquez, *La educación basada en competencias*, Documento digital en :

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>, consultado el 20 de mayo de 2014.

con quienes se trabajó a partir de una serie de textos y proyecciones sobre los cuales se desarrolló la *Comunidad de Investigación*, para posteriormente plasmar sus conclusiones en una pequeña obra de teatro representada con títeres. ¿Por qué usar títeres para esbozar las conclusiones de la comunidad? El teatro con títeres es una forma de expresión teatral cuyos signos permiten el manejo de un lenguaje didáctico. Para la realización del teatro con títeres es importante no sólo la creación de personajes, de escenarios, y de una historia; también cuentan las reacciones que el público manifiesta al involucrarse con el juego escénico. Lo cual convierte al teatro con títeres, independientemente de su valor estético o literario, en una forma de aprendizaje grupal, dinámico e interactivo.

En el juego escénico interaccionan la esfera práctica y la esfera ritual; jugar nos transporta virtualmente a otro tipo de experiencia. A pesar de que estamos como espectadores ante una situación ficticia, durante la puesta en escena damos por sentada su “realidad” -ésta es, quizá, la esencia del juego⁷. El juego escénico nos permite estar inmersos en una situación que posee su propia lógica, lo que brinda al público la oportunidad de aprender pues lo impulsa a reaccionar con conductas específicas según lo requieran las condiciones planteadas en la trama. En el teatro con títeres se logra envolver al auditorio, invitándolo a formar parte del juego: en el espacio lúdico sólo hay participantes.

El teatro es como la vida: los personajes nunca saben todos los detalles de su vaticinio, por lo que los significados de sus signos están sujetos al grado de convencionalidad y a los ajustes que puedan hacer sus intérpretes sobre ellos. El carácter ilusorio del signo se debe a

⁷ Cfr. Iuri M. Lotman, *Semiótica de la escena en La Semiósfera: Semiótica de la cultura. del texto, de la conducta y del espacio*, ed. Frónesis, Catedra, Universitat de Valencia, Madrid, 1998.

la facilidad que éste tiene para *aparentar*, es decir, para designar algo distinto de lo que se presenta.

En un contexto como el teatro con títeres, la Filosofía con Niños encuentra un medio adecuado para la formación educativa (y no sólo el adiestramiento técnico), pues con los recursos que ofrece la experiencia escénica se busca en la convencionalidad lúdica las herramientas necesarias para que los niños desarrollen sus habilidades cognitivas, creativas y sociales. Un taller de teatro guiñol es un campo fértil de actividades para realizar con personas abundantes en imaginación: los niños. Dicho tipo de taller no sólo los limita a participar como espectadores de una puesta en escena: la manufactura del escenario y de los títeres es otra de sus posibilidades, sin contar la creación del argumento y la de los diálogos.

Decidí no usar el material didáctico de Mathew Lipman porque me parece un tanto descontextualizado respecto al grupo con el que he trabajado. Como lo menciono en el marco teórico, las novelas filosóficas de Lipman -al menos la mayoría- fueron escritas en los años 70 para alumnos de una escuela en Estados Unidos. Mis alumnos en cambio cursan la primaria en una escuela particular en México en el año 2011, además de ser un grupo muy diverso en cuanto a edades. Aun cuando mi base teórica es la Filosofía para Niños de Lipman me siento más identificada con la Filosofía con Niños, pues estoy totalmente de acuerdo con las reflexiones de Kohan en cuanto a la diferencia entre hacer reflexiones en conjunto con ellos y hacer reflexiones para ellos:

Puede parecer un detalle, pero filosofía “para” niños supone una relación exterior de la filosofía respecto de la infancia. En cambio, filosofía “con” niños implica que se trabaja junto a ellos y para ellos. Con ellos.⁸

⁸ Pablo Enríquez, *La edad de los porqués. Entrevista con Walther Kohan* para El diario de Cuyo, Argentina, Cuyo, 23 de abril de 2007.

V. Marco Teórico

Este marco teórico, basado en el texto de Martha C., Nussbaum “La pedagogía Socrática: la importancia de la argumentación”⁹, esboza someramente la influencia de diferentes autores que a lo largo de la historia dejaron huella en el pensamiento pedagógico por sus importantes aportaciones a la disciplina argumentativa y reflexiva., fundamentales para la postura de Lipman. Desde una perspectiva histórica, los autores que se muestran a continuación -iniciando con Sócrates- dejan ver la importancia de argumentar de manera apropiada y la relación existente entre la dialéctica y la (auto) reflexión, así como lo oportuno de sus resultados para la educación del ciudadano democrático.

Las relaciones que establecen con otros autores a manera de complemento, es decir la forma en la que se trenzan los particulares puntos de vista que complementan las posturas propias con las ajenas, dan como resultado la compleja figura de la enseñanza que llevaría a Lipman a proponer su Filosofía para Niños, como posteriormente ocurriría con Kohan e incluso conmigo misma.

⁹ Martha C., Nussbaum,. *Sin fines de lucro*, Katz Editores, Buenos Aires, 2010, pp.75-111.

VI. El Sócrates de todos

Nacido en Atenas en el año 469 A.C., Sócrates fue hijo de una comadrona, oficio del cual posteriormente adoptaría el concepto de *dar a luz a las ideas*. Este histórico personaje del cual no existe escrito alguno, ha llegado a nosotros por medio de relatos testimoniales de algunos de sus contemporáneos y seguidores, como Aristófanes, Jenofonte, Platón e incluso Aristóteles.

De esta manera Sócrates se ha convertido en un mito filosófico. El hecho de que no exista un trabajo escrito propio que dé cuenta de sus reflexiones filosóficas pone en duda si existe realmente una filosofía socrática o no. Sin embargo, aquellos testimonios que han llegado a nosotros nos muestran diferentes facetas de un mismo Sócrates: el Sócrates de Aristófanes, por ejemplo, es más bien un hombre poco serio, un bufón. Por el contrario el Sócrates de Platón (que es el más conocido) es un pensador empeñado en ayudar a “dar a luz a las ideas” a sus interlocutores por medio del diálogo; en este caso parece ser más bien el posible creador de la dialéctica.

A diferencia de los sofistas que lanzan discursos cuyo objetivo es deslumbrar a los demás, la dialéctica rompe con aquellos largos discursos y busca el rigor por medio de preguntas cortas. Aunque de manera irónica, Sócrates parte del conocimiento de lo popular *-los prejuicios-* para después rechazarlo y llevar a aquél con quien se dialoga a reconocer que estos supuestos son inaplicables a todos los casos: “seria y burlona, la ironía se adentra por un diálogo que, en principio debe desembocar en el parto de un espíritu.”¹⁰

¹⁰ Yvon Belaval, “Sócrates”, en Brice Parain (dir.), *Historia de la Filosofía. La Filosofía griega*, tomo 2, Siglo XXI Editores, México, 1978. P. 44

Su trágico final nos habla de sus incomprendidas prácticas, mismas que serán cuestionadas por muchos a lo largo de la historia, comenzando por sus contemporáneos. Sus imágenes van desde el Sócrates absurdo de Aristófanes y el genial maestro dialéctico de Platón, hasta el Sócrates ilustrado que busca educar al ciudadano democrático, autorreflexivo, capaz de expresarse con claridad y de manera responsable. Lipman tiene su propia visión de un Sócrates que se proyecta más allá de un salón de clases en la medida en que lleva su práctica filosófica a la práctica misma.

Dejando de lado el Sócrates terco que busca llevar a sus interlocutores a una respuesta específica -como lo entiende Kohan- se rescata de todos estos “Sócrates” a aquél que vive la filosofía y que enseña a cualquier persona a filosofar... filosofando.

VII. Las influencias de la pedagogía europea en el pensamiento de Mathew Lipman

A partir del siglo XVIII los modelos clásicos de memorización y repetición de la información se situaron en el centro las críticas y cuestionamientos por parte de aquellos pensadores europeos y norteamericanos que, preocupados por la formación de los jóvenes, propusieron nuevos y renovados sistemas educativos basados en el aprendizaje práctico que los problemas cotidianos pueden plantearnos.

Aunque en los inicios las prácticas filosóficas y de enseñanza dejaban de lado a los niños más pequeños, estas corrientes de pensamiento que nacieron de manera paralela poco a poco comenzaron a intercambiar algunas ideas, resultado en novedosas prácticas de aprendizaje y en la integración de jóvenes de edades muy tempranas, niñas y niños de todos los estratos socioeconómicos e incluso a estudiantes de “razas diferentes”.

En 1762 Rousseau traza sus ideas sobre la educación del buen ciudadano, aquél avezado para resolver sus propios problemas de manera práctica y por su propio discernimiento. *Emilio*, la obra filosófica de Rousseau, propone una educación basada en la experiencia totalmente práctica de hombre; éste debe valerse de sus propias manos y es así como Emilio -el joven protagonista de esta obra- es expuesto en diferentes etapas de su vida a situaciones prácticas en las cuales deberá conducirse por su propia razón¹¹. Su tutor, por su parte, se limita a interrogarlo, añadiendo a este modelo educativo el método socrático.

¹¹ “La única costumbre que se debe dejar que tome el niño es el de no contraer ninguna (...) Preparad de ante mano el reinado de su libertad y el uso de sus fuerzas dejando el hábito natural al cuerpo, y poniendo en su estado de ser siempre dueño de sí propio y hacer en todo su voluntad así la tenga”, Rousseau, Juan Jacobo. *Emilio, o De la Educación*, México, Porrúa, 1975, pp. 49

A pesar de no ser propiamente un tratado sobre filosofía de la educación, el *Emilio* de Rousseau contiene un rico sentido filosófico y una enorme inspiración educativa que dejan ver trazas de una educación idónea para el prototipo del ciudadano democrático.

Un poco más adelante, Johann Heinrich Pestalozzi -considerado el padre de la pedagogía moderna y que tuvo al *Emilio* como libro de cabecera a lo largo de su vida- adquiere a principios de 1770 un propiedad en Argovia llamada Neuhof, en la cual emprendería un proyecto educativo con niños pobres. Pestalozzi tenía la intención de educarlos, al mismo tiempo que les ilustraba en un oficio que permitía administrar su propio trabajo.

El joven Pestalozzi trataba de estimular a otros jóvenes a independizarse del sistema político y dogmático. Él mismo participaba de los círculos de discusión entre estudiantes que debatían sobre los problemas reales de la ciudad. Sin embargo, y a pesar de tratarse de una empresa y un sistema educativo totalmente innovadores, el proyecto de Neuhof fracasó.

En los años siguientes Pestalozzi se dedicó a escribir para sostenerse y en 1781 escribe su novela *Leonardo y Gertrudis*, una suerte de escrito didáctico. Gertrudis es una mujer humilde que revoluciona la educación en una aldea, en la cual da clases a niños y niñas por igual exponiéndolos a situaciones prácticas que deberán resolver los niños. Al igual que el tutor de *Emilio*, Gertrudis alimenta la duda de sus alumnos pero, a diferencia de ese tutor y de Sócrates, Gertrudis es una mujer cariñosa que interactúa con los pequeños y los trata de manera afectuosa, intentando estimular sus capacidades. El aspecto emocional es

fundamental para Pestalozzi y este énfasis es una aportación muy novedosa para los modelos educativos que posteriormente se seguirían desarrollando.¹²

En 1837 Friedrich Froebel inauguraría su primer *Kindergarten*, un espacio en el cual se complementó la educación familiar, pues estaba pensado para niños de 3 a 6 años (aquellos que ahora conocemos como preescolares). En el *Kindergarten* los niños preescolares son estimulados por medio de juegos, canciones y “dones”. Este pedagogo alemán tenía creencias místicas arraigadas que influirían en su teoría de aprendizaje y se verían reflejadas en el diseño una serie de materiales didácticos a los que llamó “dones”. Tales materiales, diseñados entre 1835 y 1850, estaban pensados para entender de manera simbólica conceptos educativos tales como la unidad del universo y la relación de sus partes.

En el modelo educativo de Froebel, destinado a niños y niñas muy pequeños, la pedagogía socrática no está presente en la misma manera que con los autores antes mencionados, es decir, en el sentido del diálogo y la comunidad de investigación. En Froebel el elemento socrático se muestra a través del estímulo de la indagación y la participación de los alumnos, dejando de lado el modelo de los alumnos receptores y pasivos. Este método adecuado para la corta edad de los alumnos en quienes se emplean dichas técnicas.

La vida familiar era para Froebel la base de la educación, pues es en casa con los padres que los niños desarrollan su carácter, y el cariño y atención de la madre sería determinante

¹² Cfr. Soëtard, Michel, “Johan Heinrich Pestalozzi” (1746-1827) en Revista Trimestral de Educación Comparada. (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994, págs. 299-313

para la moral de los niños. Así, de ellos dependería el exitoso desarrollo social de los niños.¹³

¹³ Beatty, Barbara, “Vengan, convivamos con nuestros pequeños. Federico Froebel y el movimiento alemán del Jardín de Niños”, en *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y II*, SEP, México, 2000. pp. 85-97.

VIII. El influjo de la pedagogía norteamericana en la filosofía de Lipman

Bronson Alcott, nacido en Wolcott, Connecticut, abre -en 1834- la escuela “Temple School” en Boston, influido por Froebel, Pestalozzi y Wordsworth. En Temple School la enseñanza es totalmente libre de castigo físico y de estructura progresiva, pero la tendencia socrática es más que evidente, pues la cátedra se basaba meramente en preguntas que alentaban a niños y niñas a indagar en sus pensamientos sin dejar de lado sus emociones. Podemos distinguir en Alcott un elemento de conocimiento meramente socrático, pues según él la educación es un proceso de autoconocimiento: el autoexamen y las preguntas externas que ayudan a reflejar el conocimiento en cada individuo lograrán finalmente una conciencia de la realidad.

Las dinámicas en Temple School estarían basadas principalmente en la lectura e interpretación de textos y poemas, principalmente de Wordsworth, y la argumentación sería básica sobre todo para enseñar a los estudiantes a responsabilizarse de sus propios ideales. Bajo el criterio de igualdad, Temple School aceptaba niños y niñas, y su personal docente se integraba por igual de mujeres y hombres. Debido a sus arraigados ideales de equidad en 1839 se aceptó en la escuela a un estudiante de raza afroamericana, lo que causó enorme polémica sobre todo entre los padres de los otros estudiantes que retiraron a sus hijos de la escuela hasta que ésta se vio obligada a cerrar sus puertas de manera definitiva.

Al igual que sus antecesores europeos, Alcott está convencido de que la pedagogía socrática, aunque ponía especial atención en el auto examen, el disenso propio y responsabilidad personal, carecía de interés por las emociones y la imaginación de los

jóvenes. La inclusión de estos elementos, en su conjunto, haría posible el derrocamiento de la educación autoritaria tradicional.

Posteriormente el considerado “Padre de las escuelas públicas”, Horace Mann, se sitúa como una de las influencias más fuertes en Estados Unidos antes de Dewey. Mann, hombre autodidacta nacido en Franklin, Massachusetts y contemporáneo de Alcott, fue el portador de la integración en las escuelas públicas reformando así el sistema educativo de las escuelas de Boston. Como senador del estado luchó por el acceso homogéneo de niñas y niños de cualquier estrato económico o condición racial a escuelas públicas y gratuitas con los más altos niveles educativos, así como por la apertura de bibliotecas públicas por todo el estado de Massachusetts.

Para Mann acoger una postura activa y haber recibido una buena educación son aspectos clave para que una sociedad democrática subsista. Mann criticaba fuertemente la educación autoritaria y lo fallido de sus métodos de alfabetización; a él le preocupaban sobre todo las aptitudes básicas, la lectoescritura y el conocimiento de las matemáticas; es decir, daba prioridad a lo que ahora llamaríamos “competencias básicas”.

En 1852 fundó el Antioch College, escuela innovadora por ser el único instituto que adoptó el debate como técnica de clase y que ofrecía programas de estudio independientes con asesoría individual para los estudiantes. Mann continuó como directivo del Antioch College hasta su muerte en 1859.

Jonh Dewey (1859 - 1952) fue un distinguido promotor de la pedagogía socrática. Dewey, al igual que Rousseau, entiende que en la práctica resulta imposible profundizar en las teorías de la educación, pero intenta esbozar la relación existente entre la pedagogía

socrática y la ciudadanía democrática. Por esta razón, él también cree en la importancia de que los individuos desde pequeños participen del mundo haciéndose responsables de sus propios pensamientos, siendo críticos, curiosos y respetuosos de los demás.

El problema que Dewey observa en los métodos educativos es la falta de análisis y de indagación para la resolución de los problemas, pues no se fomenta en los niños una actitud inquisitiva y se les convierte en individuos pasivos. El sometimiento, considera el autor, es malo en general para la vida, pero para la democracia es una sentencia de muerte. Ninguna democracia podría prosperar si sus ciudadanos no se mantienen activos en la sociedad.

Por esto los pequeños no pueden permanecer simplemente escuchando; ellos necesitan conocer, indagar, y reflexionar sobre las cosas que les son más próximas. La mejor manera de lograrlo es llevando la realidad al aula, es decir, recurrir a las aptitudes más prácticas para así poder debatir sobre los problemas de la vida que más le atañen a los alumnos, además de suponer la interacción con el resto de las personas.

El elemento socrático de Dewey consiste en mantener un actitud hacia la vida y sus dificultades que no se limita al debate en clase; se trata de emprender proyectos prácticos en grupo en los cuales los alumnos, con la orientación de un tutor, puedan buscar en grupo las respuestas a todas esas cuestiones que plantea el mundo real. En el método de Dewey los alumnos solían comenzar el día escolar con actividades prácticas tales como la jardinería o la cocina y posteriormente se les planteaban cuestiones sobre las actividades realizadas o incluso sobre los materiales que empleaban en sus labores.

Se trata de un método muy interesante, pues parte de lo práctico y concreto para después aplicar el método socrático; asimismo, el conocer el proceso implicado en la conformación

de los elementos que los rodean, tales como la comida o los textiles, da a los pequeños un enfoque diferente acerca de su realidad.

“Los caracteres esenciales del método son idénticos a los de la reflexión”.¹⁴ Lo más importante para Dewey era dejar de lado la pasividad en los métodos educativos para así formar individuos dispuestos a la democracia, capaces de actuar por ellos mismos con el resto de la sociedad.

Fueron éstos algunos de los autores que marcaron el camino de Lipman a través de sus propuestas educativas, las cuales están claramente marcadas por la pedagogía de un Sócrates muy ilustrado que incentiva a conocer pero sobre todo a hacerse responsable de uno mismo, en acciones y pensamientos.

El programa de Mathew Lipman llamado “Filosofía para Niños”, cuyas raíces se encuentran en la pedagogía socrática, fue escrito en partes con la intención de conformar un currículum completo de filosofía para escolares de secundaria alrededor de los años setentas. Posteriormente continuó escribiendo más “novelas filosóficas” que consumaron su currículum desde el preescolar (4-6 años) hasta bachillerato (18 años), mismas que complementó con manuales para profesores en los que propone ejercicios y planes de discusión. Las novelas se relacionan entre ellas y tienen una estructura progresiva para mostrar a sus lectores problemas de razonamiento cotidiano cuya complejidad se afina conforme más se indaga al respecto; el objetivo es lograr que los jóvenes filósofos comiencen a analizar por sí mismos el mundo y logren argumentar sus ideas de forma organizada y crítica.

¹⁴ Dewey, *Democracia y educación*, ed. Morata, Madrid, 2001, p. 144.

La pedagogía socrática consiste en dialogar con los alumnos evitando dar respuestas y más bien generando preguntas, de modo que los alumnos examinen en su propia experiencia y extraigan sus conclusiones evitando exponerlos a juicios externos; este método que evolucionaría hasta constituir la *Comunidad de Investigación*, fue aplicado por varios filósofos antes que Lipman, pero siempre con la finalidad de establecer métodos educativos capaces de hacer de los estudiantes individuos autocríticos, con capacidad de disenso y respetuosos de quienes le rodean, es decir, ciudadanos democráticos: aquéllos aptos para formar una cultura política en la cual es posible el consenso.

Siendo éste un prototipo educativo práctico, el papel del profesor retoma la figura socrática del que pregunta puesto que no tiene respuestas, aquél que no sabe nada: no enseña, sólo fomenta la necesidad de saber.

La *Comunidad de Investigación* es una herramienta fundamental para aprender a filosofar filosofando, pues hay dos aspectos clave sucesivos y complementarios en la reflexión. El primero y fundamental es el diálogo; en palabras de Paulo Freire: “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo”¹⁵. Y es que al dialogar hacemos al mundo; es como si las ideas al ser expresadas cobraran vida y nos fueran palpables o al menos lo fuera para el entendimiento; sin embargo el diálogo no sería posible sin un grupo de individuos que lo sostengan. Este segundo aspecto nos permite ver la naturaleza grupal de la filosofía: “Sólo cuando un grupo de hombres, más o menos en intercomunicación, se ayudan y estimulan unos a otros a comprender un conjunto particular de estudios como

¹⁵ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, México, 1994, p.107.

ningún extraño podría comprenderlos, [sólo entonces] llamo a su vida ciencia”¹⁶, como dice Peirce.

De esta manera, Lipman se encuentra comprometido con la idea de participar en actividades que incentiven a los niños a seguir el razonamiento hasta donde éste les guíe. Por lo general las situaciones prácticas provocan interés en casi todos los individuos, y los niños no son la excepción. Al hacerlos sentirse aludidos, cuando un niño o incluso un adulto se identifican con la situación que les rodea genera una natural inclinación a establecer conexiones y distinciones que le permiten manejar lo que se le presenta; las inducciones y deducciones le son naturales al hombre incluso antes de conocer el lenguaje. Esto lo podemos observar también en los bebés pequeños que al comenzar a explorar el mundo que los rodea llegarán a una serie de conclusiones que les guiarán por el mismo. Por ejemplo, puede apreciarse cómo un bebé de ocho meses, al ver un calcetín intenta colocárselo en su pie, pues a lo largo de su vida ha observado cómo su madre le coloca los calcetines. Él aún no tiene un lenguaje suficiente para expresar la palabra “pie” o “calcetín”, puede que incluso desconozca el objetivo de usar calcetines; sin embargo cada vez que se tope con un calcetín hará el intento de colocarlo en su pie pues es lo que su experiencia le ha mostrado.

El método de Filosofía para Niños permite a los pequeños llegar a una serie de conclusiones filosóficas a través de la reflexión con base en textos diseñados en función de cuestiones específicas en diferentes etapas de la vida, y con base en la discusión en grupo de las mismas. No es tan importante lo atinado de las reflexiones de los pequeños; lo que

¹⁶Charles S. Peirce, “La naturaleza de la ciencia”, traducción castellana de Sara F. Barrena, 1996. , <http://www.unav.es/gep/NaturalezaCiencia.html>

hace verdaderamente valioso el ejercicio es la originalidad de sus pensamientos. El papel del profesor será entonces estimular la diversidad de las opiniones de los niños o jóvenes que participen de la comunidad de investigación y asegurarse de que los alumnos cuenten con las herramientas argumentativas necesarias para sustentarse a sí mismos.

No es extraño entonces que el ideal ilustrado -“¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!”¹⁷- sea un estandarte de la educación democrática, pues en ella se busca formar a individuos capaces de responsabilizarse de sus ideas y acciones haciendo de cada situación cotidiana una disciplina de reflexión.

Lipman asume que una vez que dicha práctica ha sido asimilada por los individuos, ésta se convertirá en una serie de hábitos reflexivos. Desde esta perspectiva la filosofía o más bien la actitud filosófica tiende a convertirse en una disciplina, disciplina que a la larga formará parte de las costumbres de las personas.

¹⁷ Kant , I., “¿Qué es la Ilustración?”, en *Filosofía de la historia*, ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1992, pp. 25 ss.

IX. El giro contemporáneo: La Filosofía *con* Niños

Bajo el supuesto de que desde la niñez el ser humano se caracteriza por su pensamiento crítico nace en los años sesentas el programa educativo de Mathew Lipman que, como se ha visto ya, hace énfasis en el desarrollo de dicho pensamiento crítico por medio de la reflexión y el cuestionamiento. Éste es un proceso que lleva mucho tiempo, y por ello es mejor iniciarlo desde la niñez.

El programa de Filosofía para Niños combina el aprendizaje con otros factores como son el entusiasmo, la imaginación, la comprensión y el sentimiento. Éstos son elementos que se conjugan por medio del diálogo de todos los involucrados. Esta práctica, basada en la comunicación, retoma la *Comunidad de Investigación* como una técnica educativa novedosa que tiene como principales objetivos el pensar por uno mismo, tener igualdad de posibilidades, ejercitar la escucha, la capacidad de intervenir adecuadamente en cualquier discurso o tema ajeno, así como hacerse responsable por los actos y pensamientos propios.

Una comunidad de investigación es una sociedad deliberadora implicada en el pensamiento complejo. Ello significa que su deliberación no son meras charlas o conversaciones; son diálogos lógicamente disciplinados.¹⁸

Es un intercambio recíproco en el cual los individuos exponen sus propias experiencias y son capaces de complementarlas con lo que escuchan a su alrededor. Para este proyecto de programa educativo Lipman escribió una serie de novelas filosóficas que en conjunto conforman un currículum muy completo que ofrece una imagen muy específica de lo –según Lipman- significa pensar. Filosofía para Niños muestra reglas de conexión lógica y

¹⁸ Mathew Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Segunda edición, Madrid, Ediciones De La Torre, 1998, p. 284

criterios que orientan el flujo de ideas de quienes lo experimentan.¹⁹ En este contexto se podría decir que el programa de Lipman prioriza el texto y las estructuras lógicas por encima de la problematización que puede llegar a surgir en la comunidad.

Posteriormente respecto a Lipman, pero siguiendo el patrón de trabajo filosófico infantil, surge de la mano del filósofo argentino Walther Kohan la Filosofía *con* Niños. Este nuevo proyecto pedagógico (cuyo antecedente teórico es Lipman) parte de la pregunta “¿qué es la infancia?”, pues según Kohan ella es la pregunta inicial de toda educación. La palabra “infancia” refiere a “el que no sabe hablar” (*in-* negación, *for* – hablar)²⁰ o el incapaz de hablar. Romper este paradigma ha sido la motivación de aquellos filósofos y pedagogos (antes mencionados) que, preocupados por dar voz a los más pequeños, emprendieron proyectos educativos que inspirarían a Lipman y posteriormente a Kohan a proponer la Filosofía *con* niños.

¿Qué la hace diferente de la Filosofía para Niños? En la Filosofía con Niños se espera llevar a cabo el ejercicio filosófico a la par de los niños; no es un sistema que pretenda estar dirigido hacia ellos o diseñado para ellos. La intención de filosofar con ellos es estar a la par de sus reflexiones. En la Filosofía para Niños parece tener prioridad el texto y la estructuración lógica por encima de la problematización que la comunidad pudiera presentar, “*se trata de niños viviendo la experiencia de la filosofía*”²¹.

¹⁹ Rita Soledad David Paratore, “Doble escolaridad en Mendoza: ¿Asistencia social o propuesta educativa?”, Edición digital disponible en congresobicentenario.webuda.com/files/simposio07_davidparatore.pdf, consultada el 30 de marzo de 2014

²⁰ Diccionario etimológico en línea: <http://etimologias.dechile.net/?infancia>, consultado el 30 de marzo de 2014.

²¹ Veran Waksman y Walter Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000. p. 97.

Lo más importante de la propuesta de Kohan radica en la participación totalmente activa de los alumnos; son ellos los protagonistas de la experiencia hasta el punto de hacerlos partícipes de la elección y/o creación de los materiales y prácticas; de esa manera los niños, maestros y la filosofía incursionarán en un encuentro dialógico capaz de problematizar acerca de las cosas del mundo, todas aquéllas que le son inherentes a los participantes de la experiencia.

X. Preámbulo

Este proyecto fue realizado en la primaria del Instituto Latino de Morelia, en el cual se ofrecen talleres culturales optativos que los alumnos pueden elegir según sus gustos e inclinaciones. El grupo está conformado por diez niñas y un niño de seis grados académicos distintos, de primero a sexto años, y fue titulado por la dirección del plante "Taller de Teatro Guiñol".

Cada tema se trabajaría por bloque, los cuales en total suman cinco. En cada uno de estos bloques se discutiría un tema determinado, el cual se pretende sea analizado y finalmente plasmado en una sencilla obra de teatro con títeres a manera de conclusión en equipo.

En todas las actividades se plantean objetivos específicos. Estos objetivos, así como el material didáctico se elaboraron pensando en el contexto del grupo. Para cada bloque se utilizan materiales diferentes para extender la variedad de los títeres, siendo siempre éstos materiales de uso casero reciclados. La reutilización permite fomentar una actitud práctica: "usar lo que tenemos a la mano". Además, impulsar el cuidado del medio ambiente.

Las temáticas del curso se basan en problemas muy básicos como lo son la identidad personal y el lugar en el mundo. Tomando como referencia el currículum de Lipman, los temas seleccionados corresponderían a niños de entre 4 y 6 años de edad –para los cuales Lipman y Sharp pensaron su novela *Hospital de Muñecas*. Decidí abarcar este tema por dos factores determinantes para mí. Primero que nada, de antemano supe los niveles educativos de todos los niños inscritos al taller y me pareció oportuno comenzar por lo más básico para que fuese un tema compatible con todos los pequeños, independientemente de su edad y sin importar lo diferentes que son los ritmos de aprendizaje; eso ocurre en todos los grupos aun

cuando sean de edades similares. Y en segundo lugar ninguno de los niños había tomado un taller semejante antes, entonces me pareció pertinente tratar contenidos esenciales de la vida de cualquier individuo -como lo es el de la identidad.

La temática de la identidad, como lo mencioné antes, fue trabajada en cinco bloques:

Bloque 1: Presentación

Bloque 2: ¿Quién soy? (“Todos somos únicos”)

Bloque 3: ¿Cómo veo las cosas? (“Todos pensamos diferente”)

Bloque 4: Cualidades y características de mi persona (“Me parezco a mi familia”)

Bloque 5: ¿Cómo terminamos?

En algunas sesiones se inicia la clase con ejercicios de calentamiento físico, escénico o incluso con ejercicios de creación literaria que ayuden a los pequeños a adaptarse a la dinámica de cada sesión, según sea el caso. No en todas las sesiones se pudo hacer algún ejercicio por la premura del tiempo: se trata de una materia de sólo una hora por semana y las actividades -sobre todo las manuales- han tomado más tiempo del contemplado. Esto se debió sobre todo a la diferencia de edades que se presentan en los alumnos; en algunos otros casos, particularmente cuando tocaba escribir las historias, los ejercicios se realizaron a la mitad de la clase para que los niños se relajaran y pudieran seguir trabajando más tranquilos. En total se llevaron a cabo 30 sesiones con cuatro pequeñas presentaciones de títeres hechas por los niños.

Para la selección de dichos materiales fue necesario aplicar los supuestos socráticos de autorreflexión y autoconocimiento a mí misma, para poder concretar alguna respuesta a preguntas tales como “¿qué es para mí la enseñanza?”, “¿Cuáles son mis objetivos y ambiciones con respecto al curso?”, “¿Qué espero de ellos como alumnos?”, y “¿qué espero de mí como docente?” Pero sobre todo: “¿cómo es mi grupo?” Esta serie de cuestiones que fueron básicas para mi proyecto dieron como resultado el taller práctico que a continuación se muestra.

XI. Primer bloque

Conocer por medio de la fantasía

La historia de la filosofía y de las ciencias naturales, entre otras, nos deja ver una inherente necesidad humana de conocer el “porqué” de todas las cosas que nos conforman como seres vivos, como comunidad y como parte del mundo. Los niños no son la excepción, pues al crecer en un mundo ya conformado buscan respuesta a todas las formas y misterios que encuentran a su alrededor. Normalmente, dice Lipman, existen tres posibles caminos para encontrar respuestas a dichos misterios: la explicación científica, la interpretación simbólica (como en el caso de los cuentos, las leyendas, etc.) y la formulación de la pregunta filosófica²².

Desde mi punto de vista los niños pequeños tienen capacidades de razonamiento equiparables con las de los adultos. Sin embargo sus limitadas experiencias y referencias cognitivas hacen que sus reflexiones se inclinen más por las interpretaciones simbólicas. Dichos razonamientos podrían parecernos a los adultos un tanto ingenuas; sin embargo hay que rescatar de ellas el esfuerzo de los pequeños por explicarse y cuestionarse el “porqué” de todo aquello que les rodea. El simple hecho de hacerse esas preguntas implica un planteamiento filosófico; la inmersión en lo artístico y la fantasía tiende a ser una forma de interpretación e incluso a darle sentido a todo aquello para lo que no se conocen –por el momento- respuestas.

²² Mathew Lipman, Ann Margaret Sharp, Frederick S. Oscanyan, *Filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998. P. 92

Es importante que la imaginación se desprofesionalice: que los niños sean alentados a pensar y crear por sí mismos en lugar de que el mundo adulto siga creando y pensando por ellos²³

Permitamos entonces que los niños hagan de la fantasía algo propio.

Sesión I

Objetivo general:

Conocer a los integrantes del grupo con el que se trabajará todo el ciclo escolar y mostrarles la dinámica del taller.

Objetivos particulares:

- Conocer a los niños que participarán en el taller (en este grupo en particular los participantes tienen distintas edades y, por ende, habrá que tener en cuenta que su percepción y experiencia del mundo es distinta).
- Identificar cuáles son los intereses y expectativas individuales y grupales con respecto al taller.
- Mostrar a los niños la dinámica que se pretende sostener en el transcurso del taller: teatro con títeres y diálogo intergrupales.

Actividad:

En la primera sesión habrá que presentarnos ante los niños y explicarles que en el taller trabajaremos fabricando títeres, pero que lo más importante será darles vida a éstos creando

²³ Ibid., p.95

personajes y redactando historias, las cuales les servirán a los niños para expresar sus propias opiniones respecto a los temas que veremos en cada uno de los bloques.

Posteriormente pedimos a los niños que se presenten ante el grupo dándonos su nombre y grado académico. También pedimos que nos hablen un poco acerca de sus expectativas con respecto al taller y de lo que entienden ellos mismos por “teatro de títeres”.

Enseguida se realiza el montaje de una breve obra basada en una leyenda budista titulada “La soberbia del árbol”. Esta fábula corta sirve para dejar en claro a los participantes el tipo de dinámica y de diálogo que buscamos alcanzar como grupo a lo largo del curso. Además de que la temática mística que hay en ella nos permite hacer un sondeo de sus valores morales.

Una vez que ha finalizado la presentación con títeres, se hace a los niños una serie de preguntas para ayudarles a identificar el contenido de la fábula. Además se les incita a que resuelvan sus dudas, si fuera el caso que algún aspecto de la presentación les haya parecido confuso.

Las preguntas que hagamos al grupo deben ser accesibles a todos. Aunque parezcan preguntas muy simples u obvias, es fundamental que todos los integrantes del taller se sientan cómodos respondiendo y discutiendo las respuestas de los demás. Ya que todos los niños son distintos la forma de responder una misma pregunta también será distinta; pero, si no entienden las preguntas, no podrán estar ni cerca de responder con claridad.

Preguntas:

- ¿Qué personajes aparecen en la historia?
- ¿Por qué el monje se molesta con el árbol?
- ¿Quién visita al árbol al retirarse el monje?
- ¿Por qué está tan molesto el viento?
- ¿Cuál es la amenaza del viento?
- ¿Cómo piensa el árbol escapar del castigo del viento?
- ¿Qué pasa cuando el viento regresa a ver al árbol?
- ¿Cuál es la moraleja de la historia?

Es importante plantear pregunta a pregunta, dando tiempo suficiente para que todos los niños participen con algún comentario. Hay que tomar en cuenta que para algunos niños es más fácil expresarse que para algunos otros, sobre todos porque se encuentran rodeados por personas que acaban de conocer. Cada vez que alguno de ellos quiera participar deberá levantar la mano para que le sea cedida la palabra; al mismo tiempo, se les pedirá que guarden silencio mientras escuchan las participaciones de los demás. Es importante mencionarles que en esta conversación no existen las respuestas correctas o incorrectas, que lo verdaderamente significativo es que todos opinen, escuchen y respeten la opinión de los demás. Tener una actitud abierta será lo que permita que las respuestas que cada galerista pueda formular sirvan para desarrollar un diálogo inferencial: Una “comunidad de investigación”²⁴.

²⁴ Ver Anexo 1 *infra*, p. 80.

Se concluye pidiéndole a cada niño que nos hable de lo que considera la moraleja de la historia.

XII. Segundo Bloque

Una manera de comprender la realidad: las historias.

En el bloque anterior se habló de la importancia de dejar que los niños se apropien de la fantasía. El uso de historias mitológicas, cuentos y leyendas nos da pie para fomentar en los niños una curiosidad natural por acontecimientos que si bien no ocurrieron realmente plasman dilemas con los cuales puedan sentirse identificados.

Lipman plantea que si bien es necesario desprofesionalizar la fantasía, la literatura no contiene hechos, pues es en los hechos se encuentra el verdadero conocimiento. Fue por esta razón que se dio a la tarea de escribir novelas con contenidos filosóficos específicos que él considera son fundamentales para desarrollar un pensamiento crítico.

Al respecto yo pienso que, por el contrario las historias aunque fantásticas están basadas en situaciones que constantemente ponen a los personajes en condiciones reales. No debe olvidarse que antes de la escritura las tradiciones eran meramente orales y transmitían el saber de los antepasados con respecto a la naturaleza, la moral y el conocimiento mismo entre otros temas. Aunque ahora -con el desarrollo de las ciencias sociales y naturales- tengamos otras certezas, las historias nos permiten plantearnos preguntas sobre la vida misma. Y bien: ¿qué son las preguntas sino la base del pensamiento filosófico?

También es cierto que existe literatura específica sobre saberes particulares, pero para los objetivos de este taller y dadas las edades de los alumnos, las historias son una introducción útil y llamativa al ejercicio reflexivo.

Sesión II.

Objetivos:

- Lograr que los educandos sean capaces de examinar sus ideas acerca de una situación concreta.
- Desarrollar su capacidad de argumentación.
- Motivar en ellos que compartan sus ideas para buscar algún acuerdo sobre los asuntos tratados.

Ejercicios:

A partir de esta segunda sesión introduciremos algunos ejercicios de calentamiento que ayuden a que los niños se relajen y vayan adquiriendo soltura motriz. Es importante ir haciendo los ejercicios despacio, para que cada uno de los alumnos esté concentrado en el sentir de su cuerpo durante con cada uno de sus movimientos. Con esto los pequeños se concientizarán acerca de la forma en que su cuerpo ejecuta movimientos.

Inhalar subiendo los brazos y juntando las palmas de las manos por encima de la cabeza y bajar los brazos al exhalar.

Mover la cabeza en círculos 10 veces hacia la derecha y 10 veces hacia la izquierda.

Mover la cabeza 10 veces hacia adelante y hacia atrás repetidamente.

Mover la cintura en círculos hacia la derecha 10 veces y 10 veces hacia la izquierda.

Juntando las rodillas, colocamos las manos sobre ellas y las hacemos girar 10 veces hacia la derecha y 10 veces hacia la izquierda

Ahora con los tobillos: primero el derecho dando giros 10 hacia la derecha y 10 hacia la izquierda, repitiendo la secuencia con el otro tobillo

Finalmente inhalar subiendo ambos brazos y juntando las palmas por encima de la cabeza: se sostiene la respiración y al exhalar nos desinflamos como globos hasta caer totalmente al piso.

Finalmente enseñamos al grupo la diferencia entre:

- a) Sonido gutural- el que se emite son la garganta
- b) Sonido nasal- se emite por medio de la nariz
- c) Sonido lingual- se emite con la lengua

y sostenemos cada sonido por 10 segundos.

Actividad

En seguida se les presenta una pequeña obra de títeres basada en una fábula. Para esta ocasión elegí una “Fabula Pánica” ya que es corta, ligera y con un mensaje o moraleja concreta, que aunque explícita no se mencionará literalmente a los alumnos.²⁵

Preguntas para iniciar el diálogo:

¿Qué personajes aparecen en la obra?

¿Qué hacen las abejas?

¿Qué hace el cangurito?

¿Por qué el cangurito cree que todos aman a las abejas?

²⁵ Ver Anexo 2, *infra*, p. 84.

¿Qué hace el cangurito para que todos los animales lo amen?

¿Qué entristece tanto al cangurito?

¿Qué es lo que los canguros saben hacer?

¿Cuál es la moraleja esta historia?

Nota: es importante ir anotando en el pizarrón las ideas o palabras clave aportadas durante la discusión por los estudiantes. Al final las copio en un cuaderno para poder retomarlas en la siguiente sesión.

Las preguntas planteadas son sólo un punto de partida; son cuestiones simples que tocan puntos básicos de la historia, pero al responder los alumnos son libres de hacer sus propias preguntas. Con ello se pretende que conforme avancen las sesiones no serán necesarias preguntas para empezar, y los niños elaborarán sus propias preguntas. Al ofrecer sus respuestas e interpretaciones de la fábula se logra establecer un diálogo, aunque aún puedo notar que los niños se sienten muy cohibidos. Éste es un grupo pequeño, así que asignamos al azar números del 1 al 3 y posteriormente los agrupamos en tres equipos de cuatro niños para que trabajen juntos.

Ahora en equipo tendrán que componer una historia que contenga los elementos discutidos en grupo. Los niños toman la moraleja de la historia como punto de partida para hacer su propia versión, y podrán tomar las ideas escritas en el pizarrón para apoyarse. Pero lo que hará valer el ejercicio es el contexto en el cual plantearán el problema y de qué manera lo desarrollarán en grupo. Para ser consecuentes con el trabajo en equipo es importante que la historia no tenga un personaje principal y que la participación de los personajes sea similar en la medida de lo posible.

Sesión III.

Objetivo:

- Lograr que los educandos elaboren un guion de la historia que inventaron la clase anterior basados en sus conclusiones
- Afinar habilidades de escritura
- Fomentar la elocuencia de sus ideas y la argumentación de las mismas

Ejercicios

1.- Como si fuéramos molinos de viento, dejamos que nuestros brazos giren con soltura. Los brazos deberán estar bien estirados y cambiar de dirección cuando el instructor así lo indique. Hacer cuatro cambios de dirección: hacia el frente, hacia atrás, un brazo hacia adelante y otro hacia atrás y viceversa.²⁶

2.- Haremos un juego en el que los niños simulan bailar flamenco. Hacemos un círculo dejando suficiente espacio entre ellos como para que puedan estirar los brazos. El instructor guía los pasos del baile simulado un baile flamenco: subimos la mano por encima de la cabeza, la bajamos a la altura de la cara suavemente y la dejamos caer con fuerza. Finalmente brincamos con ambos pies juntos gritando con fuerza -¡Olé!²⁷

Actividad

²⁶ Pepa Lavilla, *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*, Alba Editorial, Madrid, 2010. p.

²⁵

²⁷ Ibid. , p. 26

Empezamos esta sesión preguntando si alguien sabe qué es un guion²⁸. Se pide a aquéllos que respondan que expliquen a sus compañeros cómo es un guion. Los educandos se reúnen según los equipos que fueron conformados la clase anterior y retoman la historia que habían inventado. Podemos ayudarlos anotando de nuevo en el pizarrón las ideas propuestas durante la sesión anterior.

Hago entrega de una hoja en blanco para que escriban un guion sobre la historia que inventaron y así tengan claro en qué momento debe intervenir su personaje y qué debe decir cada quién; es fundamental que los personajes sean acordados por todo el equipo, así como el rol dentro de la historia correspondiente a cada uno, aunque después cada niño plasme algo de sí mismo en el personaje.

Al final de la sesión se entrega lo escrito en clase y se reparte a los alumnos una circular con el material requerido para la elaboración de su títere en la próxima sesión. En esta ocasión se elaboran cuatro tipos diferentes de títeres (uno para cada integrante del equipo) que se asignan al azar.

Sesión IV

Objetivos:

- Construir los títeres que representarán los personajes que los niños han creado.
- Armar sus títeres con el material previamente requerido por medio de observación y deducción.

²⁸ Toda(o)s aquellos que estén interesados en responder deben pedir su turno para hablar levantando la mano y respetando la palabra de los demás.

Ejercicios

- Vamos a levantar las manos con los codos estirados en 10 tiempos hasta que queden por encima de la cabeza.
- Giraremos las muñecas 10 veces para el lado derecho y 10 veces hacia el lado izquierdo.
- Aún con los brazos estirados por encima de la cabeza iremos levantando dedo por dedo contando un tiempo por dedo del 1 al 10 y en descenso.
- Bajamos los brazos en 10 tiempos hasta tener los brazos 10 tiempos, hasta estar relajados (no dejarlos caer con su peso).
- Podemos repetir el ejercicio variando el movimiento circular de muñecas por un movimiento diferente.
- Estos ejercicios ayudan a que tonifiquen sus brazos y espalda, y de esta manera puedan sostener con facilidad las posiciones de manipulación de títeres.

Ejercicio “Como el rey”:

Los estudiantes se acomodan en fila. El primero de la misma es el rey y propone un movimiento que los demás tienen que imitar. La fila puede convertirse en círculo, de esa manera todos los alumnos pueden ver los movimientos con claridad y será más fácil ir alternando el puesto del rey una vez que todos hayan dado la vuelta completa al círculo.²⁹

²⁹ Pepa Laviilla, op.cit., p.23

Lo importante de este ejercicio es que los educandos sean observadores y logren imitar el movimiento del rey con el mayor detalle posible. Este ejercicio ayuda a desarrollar la capacidad de observación y la flexibilidad, y posibilita el flujo de energía.³⁰

Actividad.

En esta sesión los educandos se presentan con el material que les fue solicitado en la sesión anterior (rollos de cartón o botellas pequeñas de PET o embaces de *tetrapack*; elementos para decorar tales como listones, estambre, plumas, etc.), y comienzan a trabajar en la creación del títere. Para ofrecerles un ejemplo he elaborado previamente un títere de muestra. Se busca que los educandos “echen manos a la obra” observando el ejemplo, y así infieran ellos mismos cómo pueden proceder utilizando el material del que disponen. El instructor permanece pendiente de cualquier problema que los educandos puedan encontrar al proceder. Los educandos pueden pedir ayuda levantando la mano y siendo respetuosos del turno de los demás.³¹

Durante toda la clase los educandos trabajan con su equipo construyendo sus títeres. Al estar reunidos en equipo se espera que comenten entre ellos acerca de sus personajes y afinen los detalles de sus historias. Quince minutos antes de concluir el tiempo de clase se pide a los alumnos que recojan su material, lo entreguen y me lo entreguen -yo lo guardo para la próxima sesión. También se les pide que dejen el salón tal como lo encontraron.

³⁰ *Ibid.*, p.33

³¹ Aun cuando estoy presente para ayudar a los educandos a resolver dificultades es muy importante no dar respuestas; en cambio, conviene plantearles preguntas sobre sus dudas para que ellos logren encontrar respuestas propias.

Sesión V

En esta sesión los educandos terminan la elaboración de sus títeres según la dinámica de la sesión anterior, pero al terminar recogen su material para llevarlo a casa y entregan el títere terminado a la instructora para que aquél pueda ser utilizado en las sesiones posteriores.



Algunos de los títeres elaborados por los niños.

Sesión VI

Objetivos:

- Finalizar la presentación fusionado todos los elementos previamente elaborados.
- 1.- Fortalecer la organización grupal
- 2.- Incitar la elocuencia de los pequeños

Ejercicios:

“Edificios”:

Se divide al grupo en dos equipos que estén más o menos equilibrados en cuanto a la complejidad de los alumnos -es decir, de modo tal que cada integrante del equipo tenga en el otro equipo un igual en talla. Ahora les pido a las parejas que formen estructuras “como de edificios”. Estos edificios no tienen que ser muy parecidos a todos los edificios que

vemos. No se busca para nada lo convencional: en vista de que cada miembro es una pieza de la construcción, el edificio deberá ser lo bastante firme como para que sus compañeros puedan pasar por sus “puertas” y “ventanas”. Los niños tienen que ser creativos y organizados, pero sobre todo deben estar dispuestos a escuchar a sus compañeros y trabajar juntos.

Actividad:

En esta sesión se integrarán todos los elementos elaborados para las presentaciones. Los educandos cuentan ahora con sus títeres y sus guiones terminados -aunque no se descartan modificaciones en estos últimos. Incluso todos los equipos, al afinar detalles, acordaron elaborar una escenografía dibujada. Contando con todo esto es momento de hacer funcionar esta máquina, de modo que trabajan todos en equipo para cohesionar su creación.

Esto es un “ensayo general”. Cada equipo presentará su obra al instructor, quien los ayuda con algunas observaciones. Por ejemplo, ocurrió que la mayoría de los educandos (sobre todo los más jóvenes) manipulan el títere para sí mismos, pues al estar detrás del teatrino no logran ver al público y “se meten de lleno en el juego”.³² Esta concentración por parte de los titiriteros no está nada mal; sin embargo, no debe perderse de vista que en la presentación final el resto del grupo de taller será el público que ambiciosamente se pretende caiga también en su juego. Ahora todo queda listo para presentar al resto del grupo todas las obras en la siguiente sesión.

Sesión VII

³² Lotman, *op. cit.*, pp.60

Objetivos:

- Presentar por primera vez ante el grupo la obra que han creado
- Desarrollar capacidades críticas
- Identificar y aplicar la autocrítica y la crítica constructiva

Actividad:

Al entrar al aula los alumnos se reúnen inmediatamente con sus equipos y se disponen para presentar sus historias. Toman algunos minutos para organizarse y en grupo se decide el orden en que ellas se presentarán.

Los alumnos que conforman el público permanecen sentados y en orden; debe hacerse hincapié en respetar el turno de los demás. Las presentaciones son muy cortas -entre 2 .5 y 5 minutos- pero los chicos están muy emocionados.

Al terminar las presentaciones conversamos acerca de las mismas, pero primero pregunto si los educandos conocen la diferencia entre la crítica constructiva y la autocrítica. Ellos dan sus respuestas y las explican al resto del grupo. Aclarados estos conceptos les pido que apliquen la autocrítica y la crítica constructiva a sus propios proyectos. Los niños destacaron algunos aspectos tanto positivos como negativos; entre otras cosas, hablaron de

- El manejo de los títeres.
- La dicción.
- La claridad de las historias.
- El trabajo en equipo.

Al final de la clase los alumnos llevan a casa los títeres que han creado.

XIII. Tercer Bloque

El papel de la lectura en el pensamiento,

En *Filosofía en el Aula*, Lipman habla de la estrecha relación existente entre las dificultades para pensar y las dificultades para leer. Aunque a veces se dice que son habilidades independientes, es mejor considerar que se trata de habilidades que se prestan mutua ayuda. Es decir: los niños que tienen más dificultades para leer presentan también problemas para pensar.

Supongo, al igual que Lipman, que leemos -niños y adultos- en busca de significados y que cuando no encontramos significados en la lectura perdemos el interés por la misma. Como lo he mencionado anteriormente, la constante búsqueda de los significados puede llevar a los niños a explorar alternativas literarias, que les ayuden a entender cuestiones propias tales como las que tienen que ver con la identidad, su lugar en el mundo y el mundo mismo.

Por estas razones es que también considero valioso aplicar en los niños algunos ejercicios de lectura y comprensión, ya que lo importante no es sólo aprender a leer y pronunciar las letras y las palabras, sino desarrollar la capacidad de atender a los significados simbólicos que el texto nos ofrece. Para estos fines es indispensable ejercitar en los pequeños una sensibilidad simbólica que los lleve a ejecutar inferencias³³.

Es a través de las inferencias que se conseguirá extraer múltiples significados a partir de todo aquello que nos ofrecen nuestros sentidos y pensamientos; por tanto, entre mayor capacidad de inferir se logre será mayor la cantidad de significados que se podrán extraer, en este caso, de lo que se está leyendo.

³³ “La inferencia consiste en razonar, a partir de lo que está dado literalmente, lo que está sugerido o implícito”. Lipman et. al., *Filosofía en el aula*, op., cit., p.71

Sesión VIII

Objetivos:

- Impulsar la improvisación, la imaginación y la expresividad de los alumnos.
- Lograr en los chicos soltura y elocuencia al estar en público.
- Fomentar la incursión de los niños en el espacio lúdico.

Ejercicios:

Al ser los títeres un elemento del teatro, me he apoyado en ejercicios teatrales para ayudarlos a desenvolverse. De modo que esta sesión se dedica a ejercitar la parte histriónica de cada alumno.

“En espejo”:

Situamos a los niños en parejas intentando la mayor equivalencia en cuanto a proporciones físicas. Entonces deberán colocarse uno enfrente del otro; para comenzar uno deberá hacer gestos sólo con su cara y su compañero deberá imitarlo lo mejor posible. Uno a uno se incorporan otros elementos, tales como los brazos, las piernas el torso. Una vez incluido todo el cuerpo se comienza de nuevo, pero cambiando los roles.

“Pelota trotamundos”:

Para este ejercicio usé una pelota de esponja pequeña. La instructora toma la pelota y da a conocer las reglas:

- 1.- Quien tiene la pelota, tiene la palabra
- 2.- Hay que pasar la pelota y ceder la palabra,
- 3.- Quien recibe la pelota debe continuar la historia que su compañero estaba contando
- 4.- Hay que poner atención y evitar divagar (no importa la coherencia de la historia; lo importante es que al menos parezca la misma historia).
- 5.- Quienes ya han hablado se van sentado (ésta, de hecho, fue una regla que agregaron los alumnos para tener claro quiénes faltaban de participar).

“Para Sordomudos”:

Con las parejas antes conformadas se trabaja para contar una historia. Uno de los integrantes de la pareja tendrá que hacer un relato (real o no) con palabras, mientras su compañero hace la interpretación del mismo con mímica.

Sesión IX

Objetivos:

- Identificar que hay diferentes puntos de vista entre las personas.
- Hacer una lectura grupal.
- Animar los alumnos a dialogar, sembrando en ellos la curiosidad por medio de los cuentos.

Ejercicios:

- 1.- Los niños andan en línea recta por el cuarto y no pueden hacer curvas sinuosas o torcer antes de llegar al final (a la pared, por ejemplo). O bien al revés: sólo pueden andar haciendo curvas sinuosas, sin ángulos rectos.
- 2.- Andar de distintas maneras: para atrás, como un animal, en cámara lenta...
- 3.- Hacer carreras en cámara lenta para ver quién es el último en llegar a la meta.

Actividad:

Se inicia la sesión dando lectura al cuento de Juan Villoro titulado “La historia que cuenta un libro no siempre es igual”³⁴. En esta historia Juan, el joven protagonista, descubre que las lecturas que él y su amiga Catalina han efectuado del mismo libro no ha resultado en la misma historia. Después de comentar tan importante descubrimiento con su tío, Juan se da cuenta de lo mucho que cada lectura y cada lector aporta a cada historia.

Una vez realizada en la lectura grupal se inicia el diálogo. Comienzo pidiéndoles a los alumnos que cuenten a todo el grupo, de manera reducida, la historia que recién leímos todos juntos. Sentados en círculo y siguiendo el turno hacia la derecha los alumnos nos cuentan su propio cuento. Al escuchar todas las versiones el instructor pregunta al grupo si alguien podía notar algo en la narración de las historias de sus compañeros. Esta discusión no tardó mucho en llegar a la pregunta acerca de por qué todas las historias son diferentes si todos han leído el mismo cuento. Las conclusiones de los alumnos comienzan con lo más básico, como las diferentes formas de leer el cuento -es decir, que cada alumno posee un tono, una intensidad de voz y otras características que hacen que la historia suena diferente,

³⁴ Ver Anexo 3, *infra*. p.85.

esas pequeñas diferencias nos hace únicos también de alguna manera. Además, se dice que tenemos una diferente forma de ver el mundo, pues provenimos de familias diferentes o incluso de lugares distintos. Todas esas mínimas cosas nos hacen ser como somos.

Sesión X

Objetivos:

- Escribir una historia usando como estructura un cuento clásico.
- Utilizar referencias propias para (re) crear un historia
- Reforzar la habilidad para la argumentación oral y escrita de los alumnos.

Ejercicios:

1.- Los alumnos caminan por el aula sin rumbo y de pronto se detienen frente al compañero, mirándolo sin gestualizar, en forma neutra; después siguen caminando. La instructora, mediante aplausos, marca cuándo es tiempo de pararse frente a cualquier compañero y cuándo de caminar; al aumentar el ritmo de los aplausos deberá aumentar la intensidad de los gestos también.

2.- Se le plantea a los alumnos el “ser animales de algún ambiente” (la pradera, la selva, el bosque, la granja, etc.). Ellos eligen un ambiente y desarrollan el rol característico de su animal; todos deben interactuar con sus compañeros en su respectivos roles, y todos deben tomar su papel para que el ambiente cobre vida.

Actividad:

Primero se divide al grupo en tres equipos de cuatro integrantes cada uno. En esta ocasión el instructor formará los equipos tratando de que nadie trabaje con los mismos compañeros que en el bloque pasado, para que cada quien conozca al resto. Además se trata de equilibrar, en la medida de lo posible, las edades de los alumnos pertenecientes a cada equipo.

Para escribir esta historia haremos un ejercicio que sugiere Gianni Rodari al cual tituló “Transformando Historias”³⁵. Rodari sugiere tomar un cuento clásico (Cenicienta, Caperucita Roja por ejemplo)³⁶ y reconfigurar su contenido: éste es un excelente ejercicio para dar soltura a la escritura, pues permite a los niños agregar a un relato ya familiar elementos de su propia experiencia. Así, siguiendo con la idea de las diferentes formas de leer un libro -en este caso un cuento- se le pide a los alumnos que tomen un cuento clásico, -cualquiera que ellos quieran tomar- y lo reescriban trabajando en equipo.

Se reparten hojas en blanco y lápices a los equipos para que comiencen a escribir; una vez que hayan acordado la historia, será el momento de comenzar a elaborar el guion de la misma. La instructora va visitando equipo por equipo sólo si los miembros lo requieren o se les ve un poco distraídos. Al final de la clase hay que recoger lo que lleven escrito para revisarlo.

Sesión XI

Objetivo:

³⁵ Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, Alas y Raíces, México, 2011, p. 77

³⁶ Éste debe ser elegido por todos los integrantes de los equipos. La idea de que se parta de un cuento clásico es que los alumnos se sientan identificados con la historia, pues eso les facilitará hablar de ella (la que sea) con desinhibición pero mostrando su propia forma de imaginarla.

- Concluir el guion que representarán con títeres.

Actividad:

En esta sesión los niños deben terminar de escribir sus guiones. He podido observar que algunos equipos tienen problemas para redactar fluidamente sus diálogos, por lo cual les propongo un ejercicio para que se sientan “en el personaje”: con plumones de colores les pido que pinten en su dedo índice una versión sencilla de dicho personaje, y cuando están listos le pido que dialoguen con sus títeres. De esta manera comienzan a jugar y los diálogos fluyen, y les pido que tomen nota de lo que comentan. Esta actividad llega ser muy cansada, sobre todo para los más pequeños; previendo la posible dispersión se organiza un ejercicio de relajación para los alumnos.

Ejercicios:

- 1.-En tríos o grupos de cuatro niños se forma un “edificio”. Los demás tienen que pasar a través de las ventanas y puertas que hayan formado. Cada vez que el instructor lo indique deben cambiar de forma.
- 2.- “La ameba”: Todo el grupo en fila india forma “edificios” con ventanas. El último de la fila debe ir atravesando las ventanas y puertas y cuando llega al final se coloca el primero. Después sale el último y así hasta que todos han llegado al principio.

Al final de la clase se reparten las listas de material que deberán presentar la siguiente sesión para elaborar los títeres.

Sesión XII

Objetivos:

Elaborar los títeres que darán vida a la historia que los niños han creado para la presentación de este bloque.

Ejercicios:

1. Los alumnos se colocan en círculo; éste es sólo un punto de partida, pues cada vez que el monitor da un silbatazo los niños se dispersan dando un fuerte pisotón en el suelo. No deben perder el ritmo del silbato.

2. Una versión diferente de la “pelota trotamundos” (véase sesión VIII, *supra*), sólo que en esta ocasión quien tiene la pelota debe cantar el fragmento de una canción, la que sea. Lo que importa es que los niños se desinhiban y que logren modular el volumen de su voz. Éste es un reto grande para la mayoría de los pequeños, pues se muestran tímidos e inseguros. Se trabajará sobre la desinhibición a lo largo del curso.

Actividad:

Los alumnos se presentan con el material que fue solicitado previamente (vasos, bolas de unicel y varillas de madera). Antes de comenzar deben cubrir su mesa de trabajo con hojas de papel periódico. En esta ocasión los alumnos deciden tomar la delantera y se ponen a trabajar sin necesidad de escuchar alguna instrucción; parece que cada uno de ellos sabe exactamente qué hacer, están impacientes y concentrados. Permanecen así el resto de la sesión, trabajan sin inconvenientes y terminan su títere. Unos minutos antes de concluir deben recoger su material para llevarlo a casa y dejar el salón tal como lo encontraron. Guardo los títeres para traerlos la siguiente clase.

Sesión XIII

Objetivos:

- Conjugar los elementos elaborados previamente.

Ejercicio:

Improvisación. La instructora trae consigo un calcetín blanco; con él los alumnos improvisan una acción “con su títere”. Los participantes son llamados al azar y tendrán un minuto o dos (como ellos prefieran) para improvisar un diálogo o monólogo.

Actividad:

Ahora todos los elementos de la presentación están listos: títeres, guiones, escenografía, y/o utilería. Algunos equipos acuerdan incorporar elementos de “utilería”, cosas creadas por ellos con el material que tenían; otros optan por traer juguetes como parte de la ambientación. Le es entregado su guion a cada equipo, y todos están listos para unificar su

creación. Los guiones que se elaboran suelen ser someros y cortos, pero una vez que se accionan los mecanismos lúdicos es fácil para los educandos agregar algo por su cuenta a los diálogos y las acciones. De hecho las cosas más graciosas suceden ya en escena; los niños se divierten y resuelven las situaciones que se les van presentando. Al finalizar la clase se recoge todo el material y los guiones que ya están listos para ser presentados ante sus compañeros.

Sesión XIV

Objetivos:

- Presentar la obra creada en equipo
- Trabajar con los conceptos de crítica constructiva y autocrítica.

Actividad:

En un teatrino previamente montado los equipos ejecutan su obra según un orden establecido al azar. En la sesión anterior estuvieron ensayando sus participaciones y ahora se encuentran listos para mostrarlos a sus compañeros. Los que observan se sientan en silencio para apreciar las obras de sus compañeros. Es importante resaltar siempre el valor del respeto por el trabajo ajeno.

Las obras son cortas, así que al terminar las presentaciones nos sentamos todos en círculo para comentarlas: ¿Cómo se sintieron en escena? ¿Qué fue lo que más les gustó de sus propias obras y de las de sus compañeros? ¿Qué podemos mejorar? Siempre se cuida de

ser responsables de nuestros comentarios y acciones. Todos llevan a casa el títere de su creación



XIV. Cuarto Bloque

Fomentar en los niños el pensamiento propio.

Enseñar a los pequeños filosofía no es nada fácil; de hecho Lipman lo considera un arte más que una técnica pues implica extraer temas y conceptos de los estudiantes mismos para después regresar a ellos constantemente elaborándolos sobre la marcha de la clase. El objetivo es ir ahondando en dichos temas de manera gradual.

Si observamos detenidamente las novelas filosóficas del programa de Filosofía para Niños, los protagonistas de las mismas van haciendo sus descubrimientos mediante una combinación de pensamiento y diálogo. Es decir que llegan a aprender conforme van hablando y pensando.

El conocimiento adquiere significado cuando los niños lo utilizan para resolver problemas de su vida cotidiana; para esto es necesario que ellos distingan los presupuestos que les han sido dados de sus propias ideas. Cuando ellos logran manejar sus propias ideas y usan sus reflexiones para darle sentido a sus experiencias es que podemos decir que el método reflexivo ha dado frutos.

Lipman supone que los niños aprenden a través de la interacción con el ambiente³⁷. Es por ello que me parece importante concientizarlos de su entorno más inmediato: su familia. Tengo la idea de que al identificar las características de sus familias podrán identificar también las propias, y así reflexionar sobre sus orígenes y su papel en el entorno.

³⁷ Lipman et. al., *Filosofía en el aula*, op. cit. p.169

Sesión XV

En esta ocasión el ejercicio de calentamiento es uno de creación literaria, tomando una vez más *La Gramática de la Fantasía* de Rodari -que servirá como apoyo en la escritura de nuestras historias. Utilizando en el pizarrón y con los alumnos sentados en círculo, éstos se enumeran como “uno” o como “dos”. El primero de los numerados “uno” escribe una palabra, cualquiera, en el pizarrón, mientras su par “dos” escribe alguna otra palabra secretamente en una tarjeta. Cuando “uno” termina de escribir su palabra, “dos” debe mostrar lo que escribió en la tarjeta. Finalmente, haciendo uso de preposiciones, artículos y algún verbo unimos ambas palabras. Por ejemplo:

“El monstruo se hizo sopa”

“El lápiz que sueña cuentos”

“El pepino mascota del perro”

Cada pareja tendrá ahora la tarea de examinar las posibilidades fantásticas de cada frase. Esto significa que por medio de la fantasía se establecerá una relación “activa” con la realidad, haciendo uso de lo que Rodari llama la “Hipótesis fantástica”: ¿Qué pasaría sí...? Al hacerse esta simple pregunta las posibilidades se multiplican y con facilidad fluyen una serie de microhistorias. Después se toman algunos minutos para escuchar los resultados “fantásticos” de todas las parejas³⁸.

³⁸ Cfr. Rodari, op. cit., p. 27

Sesión XVI

Objetivos:

- Aprender a identificar las características de las cosas y/o personas.
- Determinar las características de la familia y lo que nos relaciona con ellas.

Actividad:

El tema de este bloque será la familia, así como las características que nos relacionan con ella. Para este ejercicio elegí cuatro imágenes de personajes conocidos, precisamente, por sus características: la Galleta de jengibre, el Hombre de hojalata, Caperucita Roja y un muñeco de nieve. Estos cuatro personajes llevan en su nombre propiedades que los conforman o los distinguen. La actividad inicia mostrando a los niños, una por una, las imágenes. Los alumnos reconocen rápidamente a cada personaje. Yo les pregunto, mientras tanto, por qué se llama “Muñeco de nieve”, “Caperucita roja”, etc. Al avanzar en la conversación los niños comienzan a concluir que es su descripción lo que le da a cada personaje ese nombre, y que esas cosas que lo describen son sus características.

Después hago lo mismo pero con una secuencia de cuatro imágenes de familias distintas: Los Simpson, la familia de Gru, la familia de Shrek, una familia cualquiera. Le pido a los alumnos que mencionen las características de cada familia.³⁹

En seguida divido en dos equipos al grupo y les reparto hojas y lápices; en ellas deben escribir una lista de características de sus propias familias, sin orden y sin necesidad de

³⁹ Ilustraciones de las figuras y de las “familias” aludidas en el Anexo 4, *infra*, p. 92.

mencionar de quién es la familia a la que corresponde cada característica. Un equipo, por ejemplo, escribió:

- Paseadores
- Deportistas
- Divertidos
- Libres
- Dormilones
- Viajeros
- Loca
- Juguetona
- Comelona

Poco a poco los niños se dan cuenta de que esas características se parecen a las de ellos mismos. Ahora les pido que escriban una historia tomando su lista de características como si ésta fuera la descripción de la familia que protagonizará sus relatos. Escriben apenas algunas ideas y termina la clase. Me regresan las hojas y los lápices para continuar escribiendo en la siguiente clase.

Sesión XVII

Objetivos:

- Concluir la historia acerca de las familias iniciada la clase anterior y darle forma de guion.

Ejercicio:

Improvisación con objetos: Se colocan tres sillas al frente del salón; en cada una de ellas hay un objeto distinto (lentes oscuros, sombrilla, bata de maestra). Los alumnos van pasando al frente uno por uno y eligen un objeto con el cual realizarán una improvisación de dos minutos, o de uno los más pequeños. El resto del grupo observa sin interrumpir a quien está al frente.

Actividad:

Les regreso las hojas en las que escribieron la clase anterior y los lápices para que concluyan lo que estaban narrando. Trato de hacer énfasis en la participación equitativa de todos en la escritura de la historia. -“Es como si nuestra historia tuviera un poquito de todos” comenta una de las alumnas.

Antes de retirarnos del salón se les reparten las listas del material requerido para la siguiente clase.

Sesión XIX**Objetivos:**

- Construir los títeres que engendrarán los personajes que los pequeños describieron.

Ejercicio:

- Levantar las manos con los codos estirados en 10 tiempos hasta que queden por encima de la cabeza.

- Giramos las muñecas 10 veces para el lado derecho y 10 veces hacia el lado izquierdo.
- Aún con los brazos estirados por encima de la cabeza, iremos levantando dedo por dedo contando un tiempo por dedo del 1 al 10 y en descenso.
- Bajamos los brazos en 10 tiempos hasta tener los brazos relajados (pero sin dejarlos caer con su peso).
- Podemos repetir el ejercicio cambiando el movimiento circular de muñecas por un movimiento diferente.

Estos ejercicios ayudan a que los niños ejerciten sus brazos y espalda, y de esta manera puedan sostener con facilidad las posiciones de manipulación de títeres.

Actividad:

En esta sesión los niños se presentan con el material que les fue solicitado en la ocasión anterior (calcetas, rollos de cartón, varillas de madera, agujetas y decoraciones) para dar inicio a la confección de sus personajes en títere. Éste es posiblemente uno de los títeres más sencillos del curso así que la mayoría de los alumnos avanza rápido.

Al final de la sesión les pido que recojan todo su material y me lo entreguen para seguir trabajando la próxima clase.

Sesión XX

Objetivos:

- Terminar la construcción de los títeres

- Incorporar los componentes que los alumnos prepararon para su presentación

Actividad:

Al llegar al aula se reparte a todos los alumnos su material para que terminen la elaboración de su títere; a la mayoría de ellos les faltan sólo detalles. Conforme van terminando les pido que ayuden a sus compañeros de equipo que no han terminado. El resto de la clase se dedica a los ensayos generales de la obra; algunos de los niños utilizan el material que les queda para integrar algunos elementos de utilería.

Al final de la sesión deben dejar el aula limpia, tal y como la encontraron, así como recoger su material para llevarlo a casa. Dejan los títeres ya terminados, la utilería y los escritos en mi poder para presentarse la siguiente clase.

Sesión XXI**Objetivos:**

- Presentar ante los compañeros del grupo la obra que han creado en equipo
- Comentar los resultados de las presentaciones

Ejercicios:

Inhalar subiendo los brazos y juntando las palmas de las manos por encima de la cabeza, y bajar los brazos al exhalar.

Mover la cabeza en círculos 10 veces hacia la derecha y 10 veces hacia la izquierda.

Mover la cabeza 10 veces hacia adelante y hacia atrás repetidamente.

Mover la cintura en círculos hacia la derecha 10 veces y 10 veces hacia la izquierda.

Juntando las rodillas colocamos la manos sobre las rodillas y hacemos girar 10 veces hacia la derecha y 10 veces hacia la izquierda

Ahora con los tobillos: primero el derecho dando giros 10 hacia la derecha y 10 hacia la izquierda repitiendo la secuencia con el otro tobillo

Finalmente inhalar subiendo ambos brazos y juntando las palmas por encima de la cabeza. Se sostiene la respiración y al exhalar nos desinflamos como globos hasta caer totalmente al piso.

Actividad:

Como lo hemos hecho en los bloques anteriores, dispongo esta clase para que los alumnos presenten entre ellos sus creaciones. Les pido que me ayuden a montar el escenario, lo que los entusiasma mucho, y se preparan para presentarse. Ellos eligen el orden en que tendrán lugar las funciones. Uno a uno se presentan los equipos mientras sus compañeros admiran las obras.

Cuando todos los equipos terminan de presentarse nos reunimos para comentar acerca de las historias, que en esta ocasión les han llamado más la atención que otros elementos de las obras. Algunos alumnos se conocen bien y logran identificar en las historias características de sus amigos, y no pueden evitar comentarlo.



Títeres elaborados con varillas de madera, calcetines y rollos de cartón.

XV. Quinto Bloque

Algunas reflexiones sobre la muerte.

Este bloque final surge de la constante inquietud de los niños del grupo por la muerte y todos los misterios que giran a sus alrededor. Me pareció pertinente tratar este tema al final del ciclo escolar, a manera de conclusión para los temas en torno a la identidad tratados a lo largo del curso. Como alguna de las alumnas dijo: –la muerte es la conclusión de la vida-.

Me parece muy interesante la manera en que los niños comenzaron a construir con algunas ideas sobre otras, tal y como menciona Lipman⁴⁰ utilizando la metáfora de la construcción con bloques de madera: en forma semejante a un juego, los niños utilizan sus ideas para construir con ellas y sobre ellas sus reflexiones y argumentos. La construcción de estos últimos, como lo mencioné anteriormente, tendrá que ver con la constante reiteración de los conceptos para de esa manera descubrir qué tan adecuado es el uso de los mismos en la construcción de su figura conformada con bloques.

Es muy importante que los pequeños experimenten diferentes y variadas facetas de su creatividad, pero sobre todo que logren identificar qué tan oportuna es la utilización de los diversos conceptos en casos concretos. Quiero decir que, aun cuando el uso y desarrollo de la creatividad es una prioridad para este programa, es un complemento para tal objetivo el que los pequeños logren identificar los límites de la fantasía y la realidad, así como hasta qué punto es oportuno el mero uso de la creatividad y cuándo es momento para argumentar y reflexionar de forma objetiva.

⁴⁰ Lipman et. al, *La filosofía en el aula*, op. cit., p.145-146

Sesión XXII

Objetivos:

- Discutir sobre los conceptos e ideas que los niños tienen de la muerte

Ejercicios:

Nos colocamos todos en círculo viendo hacia el frente.

El monigote: Con los pies bien firmes y un poco separados tratamos de mover las extremidades sin fuerza; hay que dejarnos mover como si el cuerpo fuese de goma. Los niños hacen este tipo de movimientos durante un par de minutos.⁴¹

El Japonés:

Este ejercicio tiene como objeto el manejo de la expresión facial. Sentados sobre sus tobillos con la espalda bien erguida imaginamos que somos monjes japoneses con total control del cuerpo. Estamos tranquilos y concentrados hasta que: una mosca muy molesta e imaginaria comienza a revolotear en nuestra cara. La instructora imita un zumbido y va indicando a los alumnos los diferentes extremos de la cara en los cual se va situando la mosca.

Este mismo personaje, al lograr librarse la mosca, se queda quieto y concentrado pero comienza a tener sentimientos que no puede evitar expresar con su cara, sólo con su cara: después de la alegría eufórica, la sorpresa, la duda y la admiración siente mucho, mucho enojo. Inmediatamente ponemos la frente en el piso, miramos hacia el frente, levantamos la

⁴¹ Cfr. Pepa Lavilla, *Taller de teatro...* op. cit., p. 53

“pompis”, sacamos la lengua y rugimos muy fuerte, con la lengua muy afuera. Lo repetimos una vez más.

Actividad

Para este bloque se utiliza el episodio “Muerte en Flor” de la serie animada *Hora de Aventura*⁴². Se trata de una serie animada popular entre los niños; al revisar algunos capítulos se eligió justamente éste por su contenido simbólico. Es menester en este taller que el material elegido sea contextual para con los alumnos, pues de esa manera mantenemos el interés y facilitamos que se relacionen con la experiencia.

Para iniciar el diálogo le pregunto al grupo si alguien tiene alguna duda acerca del episodio que recién han visto. Ahora los alumnos están ya muy relacionados con la dinámica de diálogo y les cuesta menos trabajo expresar sus ideas; también se han acostumbrado a pedir la palabra y seguir el orden de la pizarra. Al hacer algunas preguntas empiezan a generar opiniones y a su vez más preguntas; algunas de ellas parecen muy sencillas pero llevan a los alumnos a conclusiones sorprendentes. Por ejemplo, una de las alumnas más pequeñas pregunta: -¿Por qué olvida las cosas Finn al tomar el agua del río?- después de algunas opiniones, esta cuestión a su vez genera otras preguntas:

-¿Los muertos olvidan cómo eran cuando estaban vivos?-

-¿Por qué los muertos querían tanto la piel de Jake y Finn, quienes sí están vivos?

-¿Por qué la muerte vive en un castillos de luz?

⁴² Información sobre la serie y sobre el episodio aludido en el anexo 5, *infra*, p. 92.

Son muy interesantes las reflexiones de los alumnos acerca de la muerte y la separación de lo material/cuerpo y el alma/vida. La mayoría de ellos tienen la experiencia de haber perdido algún ser querido o mascota y tienen sus propias ideas acerca de lo que pasa al morir.

Sesión XXIII

Objetivos:

- Escribir una historia en torno a lo dialogado en la clase anterior para representarla con máscaras.
- Externar sus opiniones con respecto a la idea de la muerte

Actividad:

Por tratarse del último tema, la conformación de los tres equipos de cuatro personas cada uno es decidida por los pequeños. Ellos mismos se agrupan con los más compatibles de acuerdo con su edad. Se reparte a los equipos una hoja en blanco y algunos lápices para que comiencen a escribir sus historias.

Los más grandes trabajan por su cuenta sin dificultad alguna. Pero con los pequeños es diferente, pues ellos tienen muchas preguntas. El hecho de que la mitad de los equipos trabajen sin ayuda me permite centrar mi atención en los más pequeños del grupo. A las preguntas hay que contestar con más preguntas, sin caer en el error de darles “las respuestas correctas”.

Hacia el final de la sesión una gran parte del grupo se muestra inquieta, por lo que llevaremos a cabo un juego con el objeto de divertirnos y relajarnos. Los chicos me entregan sus hojas y lápices, y yo les hago entrega de la lista de material que deberán presentar la siguiente clase para la producción de sus máscaras.

Ejercicio

Teléfono descompuesto:

Los niños se sientan en un círculo. Al azar se elige a uno de ellos, quien dará un mensaje a manera de secreto al compañero que se encuentre sentado a su costado derecho. Éste a su vez comunica el mensaje recibido al compañero situado a su derecha y así sucesivamente hasta que todos hayan recibido el mensaje; al final, el último en recibir el mensaje revelará lo que escuchó ante todo el grupo. Repetimos la dinámica hasta que cada uno haya ocupado tanto el primer turno como el último. El mensaje final suele ser totalmente desigual al mensaje original.

Sesión XXIV

Objetivo:

Confeccionar las máscaras que protagonizarán la historia que los niños mismos han creado.

Actividad:

Las máscaras son considerados títeres en la medida en que representan un personaje dentro de una trama, y son manipulados ante y para una audiencia. El material solicitado para este títere es engrudo, periódico y globos. La técnica consiste en colocar varias capas de engrudo y pedacitos de papel periódico o papel de estraza sobre la mitad de la superficie del globo inflado. Una vez protegida la superficie de trabajo se da inicio a la actividad.

Al finalizar la sesión todos recogen y ordenan su material y lo dejan listo para seguir trabajando la siguiente semana.

Sesión XXV

Objetivo:

- Agregar una segunda capa de papel y engrudo a las máscaras.
- Mantener activa la capacidad de improvisación de los niños.

Ejercicio:

Numerando a los chicos por “uno” y “dos”, dividimos al grupo en dos conjuntos. El equipo “uno” comienza interpretando una escena, la que ellos decidan. Cada 30 segundos la instructora hará la señal de “corte”, como si se rodara una película. Los actores deberán permanecer quietos en la posición en que los sorprendió el “corte”, “pausados”, hasta que la instructora cambie a alguno de los personajes de la escena por algún integrante del equipo dos. Al escuchar la palabra “acción”, el actor recién incorporado deberá continuar con el

papel que le fue asignado. Se sigue con la dinámica hasta que todos los personajes hayan sido reemplazados.

Actividad

Durante la semana los globos se redujeron y solamente quedó la capa que colocaron los niños, pero ésta es aún muy delgada. Los alumnos pierden mucho tiempo cortando el papel en pequeños trozos, pero es necesario que repitan el procedimiento para que la máscara sea lo suficientemente firme y pueda pintarse y decorarse.

Sesión XXVI

Objetivo:

- Decorar la máscara y terminar con el proceso de construcción para poder llevar a cabo las presentaciones de los niños.

Ejercicios:

Mover la cabeza:

1. “Como si dijeras que no”, de tal forma que la barbilla pueda llegar casi hasta los hombros.
2. De arriba hacia abajo, “como si dijeras que sí”.
3. De lado a lado, de modo que cada oreja intente tocar el hombro correspondiente.
4. Movimientos circulares hacia la izquierda y después hacia la derecha.

Subir y bajar los hombros hasta que éstos lleguen a la altura de los oídos. Después relajarlos.

Abrir los brazos y dibujar en el aire espirales, girando hacia delante y hacia atrás. Empezar por el centro e ir abriendo la circunferencia. Ahora, de la misma forma, mover las muñecas hacia atrás y hacia delante.

Marchar con los brazos en la cintura y con la espalda recta. Levantar una pierna hacia delante, flexionar la pierna, simulando que el muslo toca el pecho. Luego bajarla despacio. Alternar ambas piernas.

Con las piernas separadas y las manos en la cintura, girar la espalda hacia la derecha y después hacia la izquierda. Es importante que las piernas no se muevan.

Abrir nuevamente las piernas a la altura de los hombros y flexionar las rodillas hasta hacer media sentadilla, es importante no bajar más.

Girar un pie a la derecha y después a la izquierda. Luego hacia arriba y hacia abajo. Repetir el ejercicio con el otro pie

Actividad

Durante la semana las máscaras se han secado y están lo suficientemente firmes como para ser pintadas. Los alumnos han traído consigo pinturas y decoraciones para terminar su trabajo. Al finalizar la clase recogen sus materiales para llevarlos a casa, y me entregan las máscaras para ensayar con ellas la próxima sesión.

Sesión XXVIII

Objetivos:

- Completar el trabajo que se ha venido haciendo en las sesiones anteriores, sumando todos los elementos que los niños han trabajado.

Ejercicio:

Improvisar un comercial “para la televisión”. El tema o artículo que eligen los niños para vender es libre. Los niños trabajarán en parejas para crear un comercial como los que observan en la televisión. Se le otorga a cada pareja algo de tiempo para que elegir qué tipo de artículo promocionar; es importante que al comenzar su presentación sus argumentos sean fluidos y convincentes, además de que ambos miembros deben participar en la presentación. Al final del ejercicio preguntaremos al resto del grupo si están convencidos de adquirir dicho artículo.

Actividad

Es momento de hacer de esta presentación una realidad, así que los equipos trabajan toda la clase para incorporar sus diálogos y sus acciones: ¿Cómo se moverán en el escenario? ¿En qué momento debe entrar cada personaje? De hecho deben aclarar si van a usar las máscaras en la cara y vestir de negro o si sólo manejarán las máscaras a través del escenario -como lo han hecho con los títeres anteriores.

Al igual que en los bloques anteriores, cada equipo me irá presentado en privado su obra para hacerles algunos comentarios, sin romper la dinámica de la Filosofía para Niños: es muy importante plantear las observaciones a manera de pregunta para que ellos logren resolver tales inconvenientes, que en su mayoría son problemas de soltura al hablar o en

manejo de los títeres -en esta ocasión máscaras. Se trata de una forma de títere diferente a lo manejado durante el resto de año, pero los alumnos la resuelven bastante bien.

Además, en esta ocasión la dirección de la escuela me ha pedido que esta última presentación se dirija a los padres de familia. Decidí que la dinámica fuera la misma y que no se trate de una “gran producción”, debido a que mi objetivo es que los padres de familia vean cómo trabajamos cotidianamente.

Sesión XXIX

Objetivo:

- Presentar a los padres de familia el trabajo consumado en clase

En esta sesión no hay ejercicios o actividad como tales. Los alumnos llegan al salón unos 15 minutos antes de presentarse, con una actitud optimista pues quieren mostrar a sus padres el resultado de su trabajo. Ellos se preparan con sus equipos para presentarse ante sus padres. Hay algunos niños que se encuentran muy nerviosos, así que improvisamos algunos ejercicios de respiración inhalando y exhalando para bajar la tensión del grupo. El escenario está ya dispuesto y los actores más que listos; al llegar los padres de familia se da inicio a las presentaciones.

Sesión XXX

Ésta es la última sesión de este ciclo escolar, así que decidí organizar un pequeño convivio; reparto a los niños un sano refrigerio y conversamos acerca de sus presentaciones. Algunos puntos ya los habíamos tratado en sesiones anteriores: los problemas de dicción, la

improvisación, el manejo de los títeres. Además les pregunto “¿quién los vino a ver de sus padres?” “¿Qué opinión recibieron de quienes vinieron a verlos?” Por experiencias anteriores tengo la certeza de que un convivio relajado con un poco de comida o refrescos hace más fluido el diálogo, lo que es fundamental porque algunos niños se sienten un tanto afectados por las críticas de los padres. También externan algunas opiniones sobre el taller a lo largo del curso y alguna sugerencia sobre lo que les gustaría pudiéramos hacer en el siguiente ciclo escolar.



Resultado final de las máscaras

XVI. Conclusiones.

Al plasmar mis experiencias en este trabajo he logrado tener una perspectiva más concreta acerca del mismo. Por supuesto puedo notar muchos errores y cosas por cambiar en el taller, tales como la organización y la manera de comenzar las discusiones, incluso el manejo y selección de los temas a tratar. Sin embargo, me parece que como experiencia este taller cumple mis expectativas con creces, pues en cada clase me llevé a casa un aprendizaje nuevo -y posteriormente pude notar que no fui la única.

La convivencia con los niños es riquísima; ellos y ellas están llenos de inquietudes y sorpresa(s). A partir del tercer bloque los niños ya estaban bien familiarizados con la dinámica hasta el punto de asumir por ellos mismo su quehacer y emprender proyectos propios. A lo largo del ciclo escolar pude ver cambios importantes en la mayoría de los alumnos, sobre todo en cuanto a su manejo de la argumentación y en la fluidez al hablar; algunos pasaron de ser callados y apartados de la clase, a participativos y entusiastas. Casi todos lograron vencer su miedo escénico, así como su miedo a convivir con niños que no conocían y que les intimidaban por ser de edades diferentes.

Un momento muy significativo para mí fue cuando, iniciando el segundo año del taller, 6 de 11 alumnos que lo habían cursado ya volvieron a inscribirse. Cuando les pedí que describieran a sus nuevos compañeros de que se trataba el taller, una de las niñas dijo: -“es un taller de títeres y preguntas”.

Concluyo afirmando que la selección de materiales didácticos es vital para el funcionamiento de cualquier materia, y para el diseño de éste es básico tener claros los objetivos propios y los de la materia, y por supuesto considerar el contexto social, económico y cultural de los integrantes del grupo. Me parece que el papel más importante del profesor es servir como guía al grupo, sin adoctrinar, únicamente proporcionando los materiales y situaciones que propicien el desarrollo crítico, creativo y emocional de los alumnos. De esta manera podrían lograrse una actitud activa por parte de los niños y jóvenes ante cualquier otra situación práctica que necesiten afrontar en su vida diaria.

En mi experiencia como docente en el nivel básico con frecuencia escucho decir a los niños cosas como: -no lo sé, eso lo vi el año pasado. Este tipo de actitudes de los estudiantes reflejan la actitud de sus docentes mismos. Al respecto, el doctor Alejandro Cerletti⁴³ planteó en cierta conferencia una idea muy interesante: aprendemos como nos enseñaron y nosotros tendemos a enseñar como a nosotros nos han enseñado. Es decir, al acudir a la Facultad de Filosofía, no sólo me han enseñado filosofía, pues al hacerlo los docentes me han mostrado a su vez su manera de enseñar filosofía. Y con el resto de las materias pasa lo mismo. Es por este motivo que considero tan importante el papel del maestro en el aula, pues como guía no sólo imparte una materia sino que también enseña una actitud. Y es sólo con una actitud propositiva que se logrará incentivar a los jóvenes a ser propositivos, a pensar por sí mismos con responsabilidad y empatía por el otro. Sólo así será posible forjar a los ciudadanos de una verdadera sociedad democrática.

⁴³ Apuntes de la conferencia: Alejandro Cerletti: *Taller “saber” filosofía y “saber enseñar” filosofía: tensiones y continuidades*. Centro de Exposiciones y Convenciones de Morelia, 9 y 10 de Abril. 2014

Me parece por tanto que cultivar en los jóvenes la disposición por las materias de Filosofía y Ciencias Sociales y Humanidades es una tarea que corresponde a los programas educativos pero sobre todo a los docentes, que somos quienes tenemos contacto directo con los educandos. <somos nosotros quienes conocemos el contexto de sus grupos y los gustos e intereses de los jóvenes.

ANEXOS

Anexo 1

“La Soberbia del árbol”⁴⁴

Hace muchísimos años que en la cumbre más alta del Himalaya se levantaba un árbol gigantesco, de extraordinaria frondosidad, a cuya sombra iban a cobijarse todos los habitantes de aquellas apartadas regiones.

Y ocurrió que cierto día un santo monje budista llamado Shinram, extenuado por el calor y la fatiga de una larga caminata, fue a sentarse a la sombra acogedora del gran árbol. Y le dirigió al esplendido vegetal palabras de agradecimiento y admiración. - Es evidente -le dijo- que debes gozar de la protección de algún poderoso dios, puesto que ni el huracán ni las ventiscas -que tan violentas son en el Tibet- han podido desbaratar tu magnífica melena, ni abatir tu soberbio tronco en el curso de los siglos. ¿Es acaso el mismo dios del Viento quien te protege?

- ¡Ni mucho menos! -contestó el árbol con altivez, sacudiendo sus frondas con un ruido semejante al trueno. Por ese lado te engañas anciano. Nunca me ha protegido ninguna divinidad, y menos aún el maligno Viento, que no tiene amigos ni perdona a nadie.

- Entonces... -dijo el monje.

- Lo que sucede -interrumpió el árbol- es que nadie ni nada puede contra mí, por fuerte y poderoso que sea. Cuando el viento se desata furioso y arrolla con su ímpetu a los demás árboles, se detiene como agotado ante mi potencia y se retira, mudo y temeroso, deseando en su corazón que yo no me encolerice contra él y le castigue severamente.

⁴⁴ Fabula Tibetana, disponible en www.oni.escuelas.edu.ar/2001/rio-negro/apeu/Tibet/Tibet2.htm, consultada el 15 de marzo de 2014.

Tales palabras llenas de soberbia y de necia jactancia, indignaron al bueno de Shinram. Mirando fijamente al soberbio árbol, el monje budista exclamó con acento indignado:

- ¿No te da vergüenza? ¿Cómo te atreves, miserable vegetal, a emplear ese acento lleno de desprecio para con uno de los dioses más poderosos, que es el terror del universo?

Y poniéndose en pie, decidido a abandonar aquellos lugares, añadió:

- Me voy de aquí. Aunque cansado y deseoso de sombras y de frescura, no puedo detenerme ni un minuto más a hablar con un ser tan indigno y necio como tú.

Acto seguido marchose indignado, murmurando palabras de enojo contra al soberbio árbol. Pero aún no había desaparecido en la lontananza, cuando el cielo se oscureció, la tierra se puso a temblar y presentose el Viento en persona con un espantoso silbido, agitando amenazadoramente sobre el árbol sus potentes brazos hechos de nubes.

Cuando el árbol vio al poderoso dios junto a él, se estremeció hasta sus más profundas raíces y en su fuero interno deseó no haber pronunciado jamás aquellas insensatas palabras.

- ¿Qué tal arbolito? -aulló el Viento- ¡Así que yo no soy bastante potente para ti ! ¡Ja, ja!

Y al reír todos los árboles del bosque se doblegaron aterrorizados hasta el suelo. El Viento prosiguió diciendo malhumorado:

- ¡Muy bien! ¡De manera que te tengo miedo! ¿No sabes que si yo quisiera te derribaría en un instante como al más pequeño de los arbustos? Si ahora te he perdonado la vida, ingrato, y te he conservado intacto durante siglos, es porque en la noche de los tiempos, cuando el mundo era todavía en gran parte un caos, el dios Brahma, cansado del trabajo de la creación del mundo, vino a reposar a tu sombra. ¿No lo sabías acaso?

- No, no lo sabía -acertó a murmurar el árbol.

- Y ha sido precisamente en memoria de aquel hecho -agregó el Viento- por lo que te he concedido la vida hasta hoy. Pero tú me has insultado, me has ultrajado y por eso mereces

el castigo más atroz. Pero no lo aplicaré ahora, sino mañana.

- ¡Perdón! -suplicó el árbol- ¡Te prometo no volver a hacerlo!

Pero el Viento, sin hacer caso de esa súplica, prosiguió en tono amenazador:

- Quiero castigarte a la luz del sol para que todos puedan ver cómo el Viento trata a los ingratos y soberbios. ¡Hasta mañana!

Y tras haber lanzado un último silbido que abatió a los árboles de la selva y heló a las fieras en el fondo de sus guaridas, desapareció tan rápidamente como había venido.

Poco después vino la noche y el silencio y las tinieblas envolvieron al mundo. Todas las plantas se adormecieron rendidas y temerosas. ¡Sólo el árbol del Himalaya velaba en su angustia! Y, acongojado, decía para sí:

"¡Qué a gusto me desdeciría de cuanto he dicho al monje budista y me retractaría de todo! ¡Ahora quién sabe lo que me espera! Probablemente seré arrancado de cuajo, hecho pedazos y triturado; mi tronco y mis ramas serán esparcidas por la selva, marchitos y secos, y sólo serán útiles para arder en una hoguera. ¡Después de tantos siglos de vida y de reinado, seré borrado de la faz de la tierra...!"

Pero a medida que iba meditando en estas cosas, se le ocurrió que tal vez existía un remedio heroico, una última esperanza de sobrevivir: resistiendo la furia del Viento.

- Sí -murmuró el árbol- despojado de todas mis ramas y de todas mis hojas, podré resistir mejor los embates de mi enemigo.

Y así lo hizo seguidamente. En un momento se despojó de todas las ramas, se arrancó hasta la última hoja y las primeras horas del alba encontraron un miserable tronco mutilado y desnudo.

Unos momentos después se presentó el Viento. Venía lleno de cólera y deseoso de vengarse. Pero entonces ocurrió algo sorprendente.

Cuando el dios estuvo junto al árbol y lo vio sin hojas su cólera se desvaneció instantáneamente y comenzó a reír con una risa primero breve y queda, luego fuerte y sonora, que invadió toda la tierra y la sacudió hasta sus cimientos.

Por fin, una vez recobrado el aliento dijo con ironía.

- ¡En verdad que no te conozco, árbol soberbio! El castigo que tú mismo te has infligido ha sido mucho más atroz que el que yo habría podido aplicarte con toda la fuerza de mi cólera. Ahora eres un espectáculo realmente grotesco, porque todos se reirán de ti: los animales y las plantas, los hombres y también los dioses. ¿Qué mayor venganza contra un soberbio y necio como tú? ¡Ja, ja!

Y profiriendo sonoras carcajadas regresó a la áurea morada de los dioses, dejando al árbol triste y humillado.

Alejandro Jodorowski, *Fabulas pánicas*, Editorial Grijalbo, México, 2011.



Anexo 3

Juan Villoro, “La historia que cuenta un libro no siempre es igual” en *El Libro salvaje*, Séptima reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 2014.

Para no despertar las sospechas del tío con mis idas a la farmacia, empecé a ir a escondidas.

Aguardaba el momento en que él se fuera al cuarto de los helechos o alguna parte alejada de la biblioteca y tomaba las llaves que Eufrosina colgaba de un clavo de cocina.

Viaje por el río en forma de corazón le gustó tanto a Catalina que no dejó de leerlo ni cuando tuvo que vender a una señora que se había torcido la pierna. Terminó el último episodio entre dos inyecciones.

Su lectura había sido más agitada y tal vez más emocionante que la mía. También había sido algo distinta. Me asombró enormidades que dijera:

-La niña me cayó muy bien.

Estuve a punto de preguntar –“¿Cuál niña?”, pero Catalina no podía decir algo sin que yo estuviera de acuerdo.

-Y Ernesto?- le pregunté.

- También, aunque es un poco presumido.

-¿Y Pepe?- Fue sorprendente su respuesta.

Yo había leído una historia de dos muchachos, Ernesto y Pepe. En cambio, ella había leído la historia de Ernesto y Marina. Tal vez estaba tan distraída vendiendo pastillas y poniendo vendas que había imaginado otra historia.

Me devolvió el libro y yo le presté el del incendio.

-Tienes algo ahí- me dijo, cuando yo me despedía.

Catalina metió su mano en mi pelo y sacó un hilo largo color rojo.

-Parece un pelo de muñeco- Catalina sonrió y pude ver su magnífico diente desviado.

Las cortinas del tío eran rojas, roja era su pijama y roja su bata. El hilo debí venir de alguna de esas telas.

-Ven a a que te acomode el pelo- me dijo ella.

Pasó sus manos sobre mí. Fue como si sus dedos me pusieran una corona. Le di el libro y regresé a casa a releer *Viaje por el río en forma de corazón*.

Me serví un vaso de leche, pero la lectura me cautivó tanto que no llegué a probarlo. ¡El libro había cambiado! Ya no era la historia de Ernesto y Pepe, sino de Ernesto y Marina. Me pareció que, en efecto, Ernesto era un poco presumido. ¿Era posible que yo no hubiera leído bien el libro?

Esa noche quise hablar con mi tío de la extraña modificación de la historia en el bosque, pero él no bajó a cenar.

-Salió de la casa- me dijo Eufrosia. Se nos acabó el té y él no puede vivir sin sus quince tazas por día.

Desperté muy temprano, ansioso de hablar con el tío. Él tardó tanto en llegar a la cocina que fui a buscarlo a su cuarto.

Era la primera vez que iba ahí. Su habitación estaba en la parte más alta de la casa. Los últimos escalones para llegar a su puerta eran libros.

Cuando entré él seguía roncando. Tenía un libro sobre la cara: las hojas se movían con sus ronquidos.

Mi padre se enojaba cuando yo tenía una pesadilla y o despertaba en las noches. En cambio a mi tío le pareció perfectamente natural que yo estuviera ahí con ganas de hablar con él.

-Es bueno tener una conversación mañanera- Dijo con entusiasmo, -pero en estos momentos soy como un libro en blanco. Necesito té para que me lleguen las palabras.-

Bajé a la cocina y Eufrosia me dio un termo. Con eso podríamos hablar un par de horas. Subí otra vez al cuarto. El tío seguía tumbado en la cama pero me miró con ojos alertas:

-Descorre las cortinas para que el cuarto brille como una página de Borges- me pidió.

Recorrí las rojas cortinas y el sol inundó la recámara.

- No hay mejor prosa que la luz- dijo el tío.

Hablaba de un modo muy raro, como si siguiera dormido.

-¿Qué es prosa?- pregunté.

- el arte de juntar palabras que no hacen verso. Es la forma en que tú y yo hablamos. Nos comunicamos en prosa, aunque a veces hacemos algún verso sin esfuerzo. ¿Qué querías preguntarme?

-¿Es posible que un libro cambie cuando lo lee otra persona?- le pregunté.

Le conté lo que había pasado con Catalina sin mencionarla por su nombre.

-Lo que dices es interesante, muy interesante_ dijo el tío: abrió el termo y el aire se llenó de olor a pipa. -Cada libro es como un espejo: refleja lo que piensa. No es lo mismo que lo lea un héroe a que lo lea un villano. Los grandes lectores le agregan algo a los libros, los hacen mejores. Pero pocas veces ocurre lo que dices. Cuando alguien modifica un libro para ti y tu puedes distinguirlo, significa que has llegado a la lectura en forma de río, ningún río se queda quieto, sobrino, sus aguas cambian.

-¿Alguna vez te ha pasado?

El tío desvió sus ojos, cosa que nunca hacía. Miró un rincón del cuarto de manera inquietante y dijo con vos extraña:

-Hace mucho tiempo. Yo era joven querido sobrino, y ella también. Pero me asustó la forma en que las historias cambiaban bajo mis ojos.

-¿Se convertían en historias de terror?

- No, se volvían más interesante, pero me dio miedo que ella tuviera ese poder, me pareció algo demasiado fuerte, incontrolable y deje de verla. Muchos años después trabajó como profesora en una famosa universidad. Me mandó un postal y me arrepentí de haber tenido miedo de sus poderes como lectora. Es de lo que más me arrepiento en la vida. Luego me casé con una mujer que no amaba los libros, y tuve que dejarla. Por eso me quedé solo en esta biblioteca. Bueno, ahora estoy contigo- era la segunda vez que lo decía en muy poco tiempo.

La historia del tío me dio tristeza. A él también, porque dijo: - Vamos a cocinar galletas de coco, tenemos que endulzar este día que ya se puso amargo.

Cuatro días después fui por el segundo libro que le había restado a Catalina. Respiré el aroma de la farmacia que tanto me gustaba. Ella estaba ocupada con unos clientes, vi el teléfono y decidí llamar a mi madre.

-¡Juancholoncito Rey!- me dijo. A mí me daba daba enorme vergüenza que me dijera Juancholoncito.

Pensé que me había puesto rojo. En ese momento Catalina vio que quise volverme invisible. Ella me saludó a distancia como si nada, mostrando el libro que tenía para devolverme.

Mi madre parecía contenta tanto que valía decir ese apodo ridículo.

Entonces pasó algo curioso. Siempre que pensaba en mamá quería estar con ella. Imaginaba que estaba con ella y se alegraba. Ahora, por primera vez, hablé con mucho calma y ni siquiera me pregunté si estaría fumando, como si sus problemas no fueran míos. Colgué y me acerque a Catalina.

La escuche decir nombre raros de vacunas. Luego se volvió hacia mí feliz de verme:

-Éste es todavía mejor- señaló el libro.

No hice ningún comentario y volví a casa del tío, deseoso de releerlo.

Catalina había agregado estupendos detalles a la aventura. Ernesto y Marina lograban huir por un camino que ardía sobre ellos como un túnel de fuego.

Al principio, Ernesto no se atrevía a correr por el túnel, pero ella lo tomaba de la mano y le infundía gran seguridad.

Marina tenía un carácter agradable y decidido. Ernesto, que antes parecía un poco presumidillo, ahora se comportaba con sencillez y ayudaba a salir a Marina de un hoyo en el que caía; se quitaba la camisa, la mojaba en el agua y se la daba a ella para que se limpiara el lodo.

Al final, cuando ya se había salvado, nadaban en agua fría.

Marina jugaba a ser un pez y mordía a Ernesto.

Esa noche soñé que estaba en un río.

Anexo 4



Anexo 5



Al asistir a la Conferencia Anual de la Tecnología, la Dulce Princesa deja su planta al cuidado de Jake y Finn. Desgraciadamente los ingenuos cuidados de estos personajes no son suficientes y la planta muere; apenado por la pérdida, Jake propone a Finn visitar la Tierra de los Muertos para pedir el alma de Flor antes de que la Dulce Princesa se dé cuenta de todo. Con ayuda de un mentolado personaje, nuestros héroes logran cruzar al mundo de los muertos con la incompleta advertencia de “no beber del agua...” Al llegar al inframundo se dirigen a buscar a la Muerte, quien vive en un castillo de luz; pero esto no resulta tan fácil después de que los muertos los persiguen para robarles su piel y Finn bebe del río del olvido. Al encontrar a la Muerte, ésta accede a regresarles el alma de la Flor y la memoria de Finn sólo si Jake le vence en un duelo musical. Aunque Jake pierde por mucho en el desafío, la Muerte accede a regresar el alma de la Flor y la memoria de Finn tras enterarse de su amistad con Mentita. De esta manera Jake y Finn regresan sana y salva la planta de la Dulce Princesa.⁴⁵

⁴⁵ MacKeon, T. (Escritor) & Leichter, L. (Director). (2012). Muerte en Flor [Episodio de la serie animada de televisión]. Crews, K., (Productor), HORA de aventura. EUA: Cartoon Network Studios.

Bibliografía.

BEATTY, Barbara, “Vengan, convivamos con nuestros pequeños. Federico Froebel y el movimiento alemán del Jardín de Niños”, en *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I y II*. SEP, México, 2000.

BELAVAL, Yvon (director), *Racionalismo, Empirismo e Ilustración. Historia de la Filosofía tomo 6*, Siglo XXI Editores, decimoquinta reimpression en español, México, 2004

DAVID PARATORE, Rita Soledad, “Doble escolaridad en Mendoza: ¿asistencia social o propuesta educativa?”. Documento digital en:

congresobicentenario.webuda.com/files/simposio07_davidparatore.pdf

DEWEY, JOHN, *Freedom and Culture*, Prometheus Books, Buffalo, N. Y., 1985.

DEWEY, JOHN, *Democracia y educación*, ed. Morata, Madrid, 2001.

FERRATER MORA, José, *Diccionario de Filosofía Tomo I, A-D*, Editorial Ariel Madrid, Tercera reimpression, Madrid, 2004. pp. 856-858.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI editores, México, 1994.

JODOROWSKY, Alejandro, *Fábulas pánicas*, Editorial Grijalbo, México, 2011.

KANT, Emmanuel, “¿Qué es la ilustración?”, en *Filosofía de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

KOHAN, Walter, *Filosofía y Educación: La infancia y la política como pretextos*, edición digital, Fondo Editorial, Fundarte, Argentina.

KOHAN, Walter, *Infancia y filosofía*, Editorial Progreso, México, 2009.

LAVILLA, Pepa, *Taller de Teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*, Alba Editorial, tercera reimpression, Madrid, 2010.

LIPMAN, Mathew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Frederic S., *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

LIPMAN, Mathew, *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

LOTMAN, Iuri M., *La Semiósfera: Semiótica de la cultura. del texto, de la conducta y del espacio*, Frónesis, Cátedra, Universitat de Valencia, Madrid, 1998.

MURRAY P., Guillermo, y MIARES T., Rocío, *Como hacer los títeres: Una guía práctica*, Árbol Editorial, México, 1994.

- NUSSBAUM, Martha C. *Sin fines de lucro*, Katz Editores, Argentina, 2010. pp.75-111.
- PARAIN, Brice (director), *La filosofía en Grecia. Historia de la filosofía tomo 2*, Siglo XXI Editores, decimoquinta reimpresión en español, México, 2004.
- RODARI, Gianni, *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*, Editorial Planeta Mexicana, México, 2011.
- SANDERS, Norris M. *Las preguntas en el salón de clases. Su uso para el aprendizaje y la evaluación*, Diana, México, 1985.
- SCHLIPP, Paul Arthur, *The Philosophy of John Dewey*, Open Court, Chicago, Illinois, 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, en <http://www.sep.gob.mx/>
- SOËTARD, Michel, “Johan Heinrich Pestalozzi” (1746-1827) en *Revista Trimestral de Educación Comparada*, (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994, págs. 299-313. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999. www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF
- VILLORO, Juan, “La historia que cuenta un libro no siempre es igual” en *El libro salvaje*, Fondo de Cultura Económica, México, 2008. pp. 72-77
- WAKSMAN, Vera, KOHAN, Walter, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- WRIGHT CARR, David Charles, *Taller de técnicas de investigación en ciencias sociales y humanidades. Paquete didáctico para estudiantes de licenciatura*, Primera edición xerográfica, México, 2003.