

Filosofía con niños y niñas: aportes y experiencias para un espacio de alfabetización emocional

María Soledad Pérez Gamboa (UNPSJB-FHCS)¹

Uno de los mayores desafíos que se le presentan a la escuela Latinoamericana del Siglo XXI es, sin duda, el crecimiento de la violencia escolar y la aparición de nuevos fenómenos de violencia como el acoso escolar y el ciber-acoso. El especialista Alejandro Castro Santander, considera que, en este contexto, no podremos generar un cambio significativo a menos que aceptemos comenzar con una prevención universal². Esto implica, renunciar a las meras intervenciones individuales y encarar una verdadera reestructuración para enseñar desde el paradigma de la Alfabetización Emocional (Goleman, 1997; Castro S., 2005) Pero, frente a esta propuesta surgen desafíos concretos de implementación, ya que la estructura escolar tradicional no ha generado aún espacios y tiempos concretos para trabajar en su implementación (Castro S., 2005, 1). Desde el paradigma AE, la enseñanza en el Siglo XXI requiere complementar la educación basada en la enseñanza conceptual y procedimental con espacios de enseñanza de habilidades sociales-emocionales. Este enfoque se basa en el desarrollo de las llamadas Competencias, entre las cuales se encuentran las Capacidades Complejas (formulación de ideas, abstracción, creatividad y metacognición); las Capacidades Prácticas (toma de dimensión espacio-temporal, habilidades de comunicación y organización); y las Capacidades Sociales, que son las que se requieren para la participación armónica de una persona como miembro de un grupo, tanto en ámbitos próximos como en contextos amplios (2005, 3- 4). Este paradigma se afirma sobre el supuesto de que las diversas expresiones de violencia escolar se sustentan sobre una sociabilidad aprendida, es decir, sobre una serie de conductas aprendidas, y si esto es así, la escuela ya no tendría una tarea meramente formativa sino también debería

¹ M^a Soledad Pérez Soledad Pérez Gamboa es Profesora de Filosofía graduada y formada en Filosofía con Niños en la Universidad Nacional de La Plata. Trabaja en el área de Filosofía con Niños en escuelas de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Actualmente es docente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, y en institutos de formación docente de Chubut. Coordina, desde la cátedra Filosofía ISFD 809, un trabajo de campo en dicho área de la didáctica de la Filosofía en convenio con el Colegio Abraham Lincoln. Está cursando sus estudios de posgrado en Filosofía e Historia de las Ciencias en la Universidad Nacional de Quilmes; e-mail: mariasoledadpg@yahoo.com.ar

² Castro Santander, Director General Observatorio de la Convivencia Escolar Argentina en Universidad Católica Argentina y Miembro Consejo de Directores en Observatorio Internacional de Violencia Escolar en ocasión de su conferencia brindada en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, durante las I Jornadas Patagónicas de Acoso Escolar y laboral, FHCS, UNPSJB, Octubre de 2013

abocarse a una tarea preventiva, consistente en enseñar competencias sociales, es decir, enseñar a “querer y saber cómo vivir juntos” (Castro Santander, 2005: 1)³ Este paradigma pedagógico, supone entonces la creación espacios y tiempos escolares concretos en los cuales se genere un *desaprendizaje* de dichas conductas existentes.

En este trabajo se presentan elementos para sostener que la integración de sesiones de Filosofía con Niños en la escuela contribuye a la generación de espacios y tiempos concretos para trabajar de manera sostenida, significativa y transversal la Alfabetización Emocional. La propuesta está basada en trabajos de campo y experiencias concretas que, creemos, aportarán elementos para abordar este nuevo desafío escolar pero, fundamentalmente, aportarán un bagaje de experiencias áulicas y recursos didácticos para la implementación concreta de sesiones de Filosofía con niños y niñas en las aulas de la ciudad y potencialmente más allá de ella.

› **Datos para un breve diagnóstico**

La sociedad de Comodoro Rivadavia y la chubutense en general, han sufrido, en los últimos 15 años, una serie de cambios económicos vertiginosos, por los cuales ha orientado implícitamente su oferta académica hacia las ciencias fácticas, la educación tecnológica y la capacitación para la salida laboral rápida y segura, propia de una ciudad en apogeo económico en la que muchas empresas requieren y capacitan personal continuamente; este fenómeno ha tenido un claro impacto social, ya que ha dado lugar a una creciente inmigración interna en busca de oportunidades laborales. La lejanía siempre ha sido un factor determinante de la configuración social patagónica, por lo cual esta progresiva multiculturalidad se vive en la región como una novedad, y si bien ha generado un encuentro de personas provenientes de otros climas y hábitos culturales, este encuentro se evidencia más bien como un desafío de integración, especialmente para el sistema educativo regional. Las escuelas se han convertido en escenarios de este fenómeno social, tanto en sus aspectos positivos como negativos. En términos de integración social, hemos sido testigos de un llamativo crecimiento de la discriminación y la violencia escolar. Esto se debe, creemos, a una imposibilidad de integrar la diferencia y una falta de recursos para una convivencia tolerante y democrática. La pregunta que impulsa este trabajo se enuncia a este respecto: ¿qué líneas de acción concretas podemos implementar para contribuir a la reversión de este fenómeno regional? Sin olvidar, por supuesto, que este fenómeno regional se enmarca dentro de uno global, como es el crecimiento sostenido del acoso escolar o también denominado *bullying*.

³ Castro Santander, Alejandro (2005) “Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás” en *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 37, N° 6

Según estudios regionales⁴ la violencia escolar cumple con algunas de las características enunciadas por especialistas a nivel internacional, (Heritier, 1996; Bourdieu y Passeron, 1979; Miguez, 2006) pero a su vez, muestra rasgos peculiares de acuerdo al contexto en el cual se enmarca. Por ejemplo, en el caso de las típicas pequeñas ciudades patagónicas de hasta 15.000 habitantes, que se encuentran, a su vez, a grandes distancias de otros centros urbanos, los fenómenos de violencia escolar trascienden la escuela y se extienden a la vida familiar de los alumnos hasta ejercerse directamente sobre el domicilio particular. Este tipo de acciones se traducen en un fenómeno de acorralamiento que se hace posible, por hipótesis, gracias a la baja densidad poblacional que permite la fácil identificación y seguimiento de la víctima, entre otros factores propios del bullying como la existencia de espectadores pasivos, el miedo a denunciar, etc.; a su vez el aislamiento que este fenómeno opera se acrecienta debido a la hostilidad del clima y genera una presión psicológica sin igual y consecuencias tales como depresión, fobia escolar y deserción.

Otro tipo de violencia escolar que comienza a registrarse en la región, está caracterizada por el alto acceso a nuevas tecnologías desde edades muy tempranas. El alto poder adquisitivo propicia el acceso irrestricto a internet, dispositivos móviles, acceso a juegos online y redes sociales ya sea por medio de una PC o celulares que los niños y adolescentes llevan consigo continuamente. El impacto áulico sobre la atención es clarísimo, ha sido muy estudiado y es bien conocido. Pero las nuevas formas de violencia asociadas a la tecnología en la región son un fenómeno relativamente reciente. El ciber-acoso o cyberbullying, también comienza a aparecer bajo alguna de las formas ya enunciadas por especialistas a nivel mundial, como el Sexting (envío sistemático de SMS de naturaleza sexual); la usurpación de identidad en la web; la exclusión de foros, el posteo de videos humillantes en la web, los insultos y provocaciones a través de la web, el "Happy Slapping" (o "paliza feliz"). (Pautasso, 2013, Cataldi, 2013 Smith, 2004, 2009, 2013; Smith y otros, 1999; Kowalski 2008) Todas estas prácticas violentas se sustentan en el acceso y el uso irresponsable de la tecnología y logran evadir la mirada adulta permaneciendo así mucho más tiempo en el anonimato. Su rasgo distintivo es que son coextensivas al horario escolar, al punto que llegan a ejercerse durante la permanencia de los alumnos y alumnas en la institución escolar, y en ocasiones la entrada y las salidas de las escuelas son los momentos privilegiados en los que estas prácticas violentas pasan del ámbito "virtual" a un ámbito "real".

Si tenemos en cuenta que esta distinción entre una realidad "virtual" y otra "real" es propia de generaciones anteriores, podremos entender mejor los alcances y desafíos de

⁴ Mg. Pautasso, Norman, Director del Proyecto "Algunas nuevas formas de violencia entre los niños en edad escolar. El uso de herramientas disponibles en internet para ejercer prácticas violentas contra otros niños". Secretaría de Investigación y Posgrado, UASJ, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

este fenómeno. Los llamados “nativos digitales” (Prensky, 2001) son las niñas y niños nacidos en la década del 2000, y que se desarrollan dentro de un universo de discurso en el cual tal distinción no parece ser ya tan clara. La constitución psíquica y el lenguaje de estos nativos incorporan naturalmente unos códigos que sus padres y maestros tuvieron que aprender. Si para los adultos de esta época este lenguaje digital es una mera herramienta de comunicación, para los nativos digitales constituye una forma de comunicación e interrelación esencial, ineludible e irremplazable. (Cataldi, 2013)

El desafío es entonces, mucho mayor aún, ya que implica que los miembros de la comunidad educativa y especialmente los educadores de la región comprendan cabalmente la profundidad de este fenómeno y estén dispuestos a aprender a enseñar dentro de este nuevo paradigma.

➤ ***Hacia un nuevo paradigma educativo: la alfabetización emocional***

Numerosos estudios concuerdan en sostener que la erradicación de la violencia radica más bien en la prevención que en la mera intervención. (Goleman-1998, Gardner, 1995; Castro Santander, 2004 Cataldi, 2013, Morin, 1999) La AE se enmarca dentro del paradigma de la prevención universal de la violencia escolar en todas sus formas. Para esto, supone preciso explorar la dimensión emocional de la enseñanza más allá de su componente meramente cognitivo, ya que parece ser uno de los factores menos explorados a la hora de analizar las causas de la violencia escolar. Por otro lado, vemos que la propuesta de la Alfabetización Emocional se enmarca dentro de los objetivos prescriptos por la recientemente aprobada Ley 26 892 “Sobre la Convivencia Escolar y Abordaje de la Conflictividad en las Escuelas” , en la cual se contempla “*Orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz, y la ausencia de maltrato físico o psicológico*” (Art. 3º b) como también “*Impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas*” (Art. 3ºe)

El niño llega a la escuela con una sociabilidad aprendida en la familia y alimentada por patrones de conducta sociales y mediáticos. Es decir que, según este enfoque, se requiere de la escuela que complemente fuertemente la educación conceptual y procedimental priorizada tradicionalmente, con espacios de enseñanza de habilidades sociales-emocionales. Y si bien este requerimiento se acerca a la mentada distinción tripartita de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, la excede, ya que supone, una profunda reestructuración del enfoque didáctico y curricular, en la medida en que se basa en la idea, relativamente reciente, de que existen factores no intelectuales vinculados al comportamiento inteligente (Gardner, 1995; Castro Santander-2005; Goleman, 1997; Waskman, 1997: 305; 312; Lipman, 1995) Se hace

necesario entonces, sumar una nueva Capacidad o Competencia Emocional, que aparece vinculada a la habilidad de interacción social. Sobre esta base “enseñar” implicaría también brindar herramientas y espacios para el reconocimiento, la comprensión y la legitimación de las emociones propias (*self-awareness*) y ajenas (*social awareness*), brindar tiempos y espacios dedicados a que los niños puedan expresar sus propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz para la consecución de un objetivo común” (Castro Santander, 2005: 6)

Este paradigma implicaría entonces una dimensión individual y otra social. En torno a la primera supone enseñar propiciando espacios y tiempos concretos para 1- Aprender a tomar conciencia de uno mismo; 2- Aprender autocontrol y autorregulación cognitiva y conductual; 3- Promover la autoconfianza. En torno a la segunda supone enseñar propiciando espacios y tiempos concretos para: 1- Desarrollar la capacidad de entender diferentes puntos de vista; 2- Desarrollar el altruismo y la empatía; 3- Aprender y practicar la tolerancia; 4- Promover y practicar la cooperación; 5- Aprender a comprender las consecuencias de las acciones propias y ajenas.

Todas estas propuestas del paradigma suponen el aprendizaje a partir procesos razonados.

› **La Filosofía con niños como propuesta didáctica de concreción**

La idea inicial del programa Lipman es que la práctica del diálogo filosófico no solo es posible con los niños pequeños sino que es deseable, en tanto contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y a la formación para la democracia dentro de las instituciones educativas tradicionales. No obstante, numerosas investigaciones en torno al tema nos permiten afirmar hoy que el dispositivo Lipman debe actualizarse y adaptarse a las realidades histórico-culturales en las que pretende aplicarse; tanto es así que numerosas experiencias educativas en Latinoamérica muestran la necesidad de reformular muchas de sus propuestas originales, incluyendo el material didáctico con el que se trabaja en el aula. En este sentido, en la medida en que la Filosofía *para* Niños comienza a entenderse más como una Filosofía *con* Niños, las propuestas metodológicas comienzan a basarse en experiencias autóctonas, como también la selección de recursos y temas de reflexión. Si la propuesta es entonces, partir del interés y la realidad más cercana al niño; no imponerles un diálogo sino dejarlo fluir a partir de sus inquietudes reales, es preciso que el docente se sitúe en el contexto socio-cultural en el que la escuela se encuentra, si es que esa escuela ha abierto sus puertas a la filosofía.

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que, a pesar de contar con herramientas claras para abordar una sesión, seleccionar temas y recursos posibles; abrazamos la idea de

que sigue siendo un desafío teórico y metodológico, que requiere una constante observación por parte del docente a cargo y los demás docentes de la institución. En alguna medida, estar atento a la realidad del niño involucra también estar atento a la cotidianeidad escolar, los contenidos enseñados en las demás áreas y los requerimientos de cada grupo humano en las aulas. De modo tal que, abrirle la puerta a la filosofía en la escuela, significa apostar a un trabajo interdisciplinario y dinámico con los niños, los padres, los coordinadores y los docentes.

Partiendo de esta base, y teniendo en cuenta el contexto global regional antes descripto y los desafíos que abre a la escuela, los pilares metodológicos de la didáctica de la Filosofía con Niños adquieren una dimensión especial: aparecen como íntimamente relacionados con los requerimientos de la alfabetización emocional para la reestructuración y prevención universal de fenómenos de violencia o acoso escolar. Cabe destacar que la dimensión emocional del pensamiento no fue en modo alguno ignorada por Lipman, a tal punto que su concepción de pensamiento multidimensional incluye factores emocionales como constitutivos de la reflexión filosófica en el aula (Waskman, 1997, Modzelewski, 2012; H., Kohan,; 1995; 1997, Martínez López, 2007) El llamado *caring thinking*, aborda esta dimensión aparentemente ignorada por la curricula tradicional en función de una concepción de pensamiento (inteligencia) centrada en capacidades intelectuales y/o procedimentales lógicos. Este antecedente puede servirnos de anclaje, para trazar un puente entre la FcN y el paradigma de la AE, pero a vez, es justamente este encuentro el que genera algunos interrogantes difíciles de evadir.

En primer lugar, surge la sospecha de que es la misma escuela tradicional, con su discurso pedagógico lógico- intelectualista (Wolovelsky, 2006) la que ha contribuido tácitamente a que este fenómeno de violencia intraescolar emerja desde su seno. Semejante fenómeno endémico de agresividad existiría, en tanto se ha contribuido a formar generaciones de individuos que no han tenido oportunidad de con-vivir, de pensar con otros, y de hacerlo de modo sistemático y cuidado, respetando y legitimando de manera autorregulada las propias emociones. No ha brindado tiempos de práctica sistemática de modos alternativos de reacción frente a las propias emociones y las emociones de los demás tendientes a evitar el conflicto y la confrontación. Ha priorizado una enseñanza “teórica” de valores a modo de contenidos, ha “impartido” valores por medio de una estructura disciplinaria, (Kohan, 2004, 111-116; Waskman, 1997, 313) pero no ha brindado oportunidades sostenidas en el tiempo, con densidad curricular, de que los alumnos aprendan a con-vivir *actuando*, a cuidar-se, a pensar y pensar-se, a verse y a querer mirarse. Ha enseñado qué pensar a todos aquellos que están *circunstancialmente unos al lado de otros*, pero no llegó a propiciar espacios para *querer pensar juntos*; espacios para valorar el pensamiento *comunitario*.

Lo cierto es que, trazar estas continuidades nos ha permitido pensar las sesiones de FcN en la escuela desde una nueva luz. El espacio se piensa como un espacio de *desaprendizaje*⁵ que puede contribuir a revertir un proceso de creciente inhibición y agresividad interpersonal, pero también como un espacio de 1- Acción, de práctica sistemática de valores construidos y/o de-construidos razonablemente por la comunidad (ética aplicada) (Waskman,1997) 2- De reconocimiento y legitimación de las emociones propias y ajenas 3- De búsqueda comunitaria de razones, posibilidades y cursos de acción alternativa para evitar la conflictividad interpersonal. De este modo el espacio se piensa como *un espacio de reflexión que se genera a sí mismo*, en la medida de que se deben generar primero las condiciones mínimas de posibilidad para que tenga lugar. Y estas condiciones mínimas, que suelen darse por sentadas, implicaron iniciar un proceso de alfabetización emocional.

› ***Lo que el aula depara: ¿para qué estamos acá?***

Lo antes expuesto es en realidad consecuencia de una experiencia anterior y llegado el caso, debe entenderse en retrospectiva. Toda la reflexión surgió, en realidad, de momentos concretos, sesiones que no llegaron a constituirse ni siquiera en diálogos. Frente a estas situaciones en las que las condiciones mínimas no estaban dadas para que tenga lugar un diálogo, es que surge la búsqueda de alternativas, paradigmas marco, actividades y recursos que puedan contribuir a la generación del espacio mismo. Y todo surgió desde un “¿para qué estamos acá?”⁶, el proceso fue largo pero pudimos configurar algunas experiencias que se relatan a continuación.

EXPERIENCIA 1. La pizarra de las preguntas. El pensamiento filosófico como un nexo entre distintas comunidades de indagación

El aula de Filosofía que obtuvimos después de tres años es muy pequeña y tiene una columna exactamente en el medio. El círculo que se formó después tuvo más bien la forma de un gran óvalo, pero podía “rodar”. Contaba con dos pizarras, una verde, grande y tradicional y la otra blanca, más pequeña, un poco rota. En el proceso de adaptación del espacio, la pizarra más pequeña quedó inutilizada. Paralelamente, para lograr la apropiación del nuevo aula, se propiciaron algunas actividades previas con el fin de

⁵ Acordamos con Walter Kohan (2004: 116), en tanto “Pensamos en una filosofía que permita poner en cuestión el modo dominante de constitución de la subjetividad escolar. Para ello es preciso una filosofía que indiscipline, que se oponga al disciplinamiento escolar (...)”

⁶ Pregunta formulada el primer día en el aula de Filosofía, durante el ciclo lectivo 2012 por un niño de 6° grado.

decorar el aula comunitariamente, cada grado propondría algún motivo o material de decoración que transformara ese espacio en un aula “de Filosofía”.

Las propuestas fueron diversas, pero muy significativas, y, si bien no logramos concretarlas todas, el proceso mismo de *pensar* en la decoración fue configurando el sentido de ese espacio, anticipándolo, construyéndolo, imaginándolo como “nuestro”. Algunas de las propuestas fueron: lupas; Sherlock Holmes; signos de pregunta de colores; una guarda de manos unidas; borlas de luces como en “las películas”; plantas; animales; un signo de la paz en la puerta; un mundo con personas de diferentes colores tomadas de las manos; aviones con carteles de preguntas; palomas de la paz; un árbol cuyas hojas sean las regla; mandalas en las paredes; palabras; lamparitas de ideas; sonrisas y claro, juegos, comida y una alfombra con forma de rompecabezas gigante.

Una vez habilitado el espacio, la pizarra pequeña se hizo notar. ¿Qué hacer con ella? ¿Por qué esa pequeña pizarra blanca y vacía incomodaba tanto? ¿Por qué estaba rota y nadie la arreglaba? ¿Por qué simplemente no la quitaban de allí? Después de varios encuentros, decidimos darle una utilidad decorándola para integrarla al espacio. Habíamos guardado unas fotografías y recortes de revistas que fueron utilizadas como recurso en una clase anterior, con un grupo de 5º grado B: personas jóvenes, abuelos, niños de distintas nacionalidades, adolescentes con piercings y tatuajes, caras sonrientes, tristes... la idea era pensar filosóficamente acerca de la belleza. De modo que usamos esos recortes para decorar la pizarra y en el centro escribimos la pregunta ¿qué es la belleza? rodeada por signos de pregunta hechos con goma eva. El siguiente grupo en entrar al aula fue 6º B -era difícil todavía dialogar con ellos-. Sin embargo, entraron, se sentaron e inmediatamente comenzaron a hablar acerca de la belleza tras visualizar la pizarra, presentaban sus puntos de vista, discutían y se pasaban la palabra caóticamente. Sólo después de un rato alguien preguntó:- ¿por qué esa pregunta está ahí? Les contamos que 5º B había estado dialogando acerca de esa pregunta. “- Entonces, ¿nosotros podemos responderles? Porque hay dos bellezas, las personas lindas por dentro y por fuera. ¿Podemos escribirlo?”

Así nació la Pizarra de las preguntas. Desde entonces, cada vez que queremos comunicar algo, porque tiene relevancia para nosotros o responder algún interrogante porque tiene relevancia para los demás, lo escribimos allí, con marcadores y goma eva. En determinado momento del diálogo tanto el docente como algún niño o niña puede proponer dejarlo registrado en la pizarra. El interrogante queda allí hasta que otro nuevo aparece. A veces comparten la pizarra varias preguntas durante algunas semanas.

EXPERIENCIA 2. Una familia de palabras: “em-patía”; “sim-patía” “a-patía”; “anti-patía”. El análisis etimológico como aporte para el reconocimiento de habilidades sociales.

Veníamos hablando de algunos problemas interpersonales que 5^º B no podía evitar. Hay algunos compañeros que “-se viven peleando y no pueden parar de hacerlo”. Algunas personas simplemente toman los útiles de otros sin pedir prestado y eso se llama “robar”. Otras personas pegan y golpean a los demás “en chiste” todo el tiempo. No les importa nada cómo se sienten los demás. A nadie le importa realmente. Frente a las preguntas del docente declaraban que no podían explicar por qué pasaba eso, pero simplemente sucedía. Otro gran problema era la clase de gimnasia, siempre quedaban afuera del equipo las mismas personas, y siempre eran los mismos los que elegían a los mismos y había gente que se sentía muy mal.

“- Pero ¿por qué pasa esto?

- Porque a nadie le importa cómo se siente el otro.”

La respuesta era clara, y no era posible, según decían, cambiar esta situación.

“- ¿Por qué no es posible? ¿No podemos darnos cuenta de cómo se siente el otro?

-No

-Yo me doy cuenta de que están preocupados

-Sí, por la cara te das cuenta

- ¿De qué otro modo?

-Por lo que dice

-Por el tono de voz, si grita...o si llora

-O si después no viene a tu cumpleaños

-Algunas personas siempre lloran

-Entonces podemos darnos cuenta

-Sí, más o menos, capaz que si ni te importa no te das cuenta y lo dejas ahí, y lo seguís haciendo (...)

La conversación pasó por varias etapas y estados, hablamos que por qué pasaba eso

Llegamos a la conclusión de que jugar bien al fútbol era considerado un fin a alcanzar de modo tal que se monopolizaban las decisiones. Había que buscar una manera para que no suceda, una manera de entender que hay gente que “juega muy bien al fútbol” y gente que “toca muy bien la guitarra eléctrica” y que todos tenían que entender que podían “enseñarse mutuamente”. Pero antes había que darse cuenta lo que le gustaba al otro y entenderlo, y aceptarlo, porque “ningún deporte es mejor que otro y todas las personas somos distintas”. Había que poner en práctica la Empatía. Por eso lo escribimos en la pizarra, para investigar ¿Qué es la Empatía?

Emprendimos entonces nuestra investigación. Lo hicimos en dos etapas:

1º Etapa: Buscar información acerca del significado de “Empatía”. Podemos preguntar a nuestros familiares para saber si ellos saben qué es.

Recogimos los resultados de la búsqueda en la pizarra, las conclusiones fueron:

1 - La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro. 2- Es la capacidad propiamente humana de comprender y hasta anticipar los estados emocionales y los pensamientos de otras personas. 3- Que la Empatía tiene lugar “cuando el cerebro y el corazón trabajan juntos”. 4- Que “es muy difícil aplicarla pero que podemos practicar” 4- Que la empatía no tiene contrarios, como la simpatía/antipatía⁷

También concluyeron que algunos de sus padres estaban equivocados, que había que empezar a practicarla lo antes posible y que algunos animales tienen empatía o algo parecido, y algunos seres humanos no.

2º Etapa: Para sintetizar el trabajo, se reforzó la construcción comunitaria con una actividad individual basada en un análisis terminológico presentado de manera lúdica- (Grau, 2005) Se dividió la pizarra en dos secciones

Actividad Colectiva Oral: (Acertijo)

Si Em- significa “dentro”, Empatía significa -----

Si Anti- significa “contra”, Antipatía significa -----

Si A- significa “no”, Apatía significa -----

⁷ Esta idea fue aportada por la madre de una alumna que, frente a la pregunta que la niña llevó de tarea, dedicó un rato después de la cena a conversar sobre esto. En el cuaderno, la niña trajo a clase un gráfico, dibujado con ayuda de su madre: un triángulo ESA, cuyo vértice superior “E” (Empatía) representaba la síntesis entre los opuestos “ Simpatía”/ “Antipatía”

Si Sim- significa, Simpatía significa “casi igual”-----

Actividad individual: ¿Puedes elegir una de estas palabras y pensar una persona que la represente para ti? (Figura 2)

EXPERIENCIA 3. La ética como semilla de la comunidad de indagación: un árbol en el aula.

Después de varias conversaciones, 5° grado A seguía afirmando que respetar las reglas básicas, como levantar la mano para hablar no eran posibles. El problema era que escuchar al otro era muy difícil.

“- ¿Por qué creen que está dentro de las reglas básicas de este espacio de Filosofía?

-Porque el que no escucha es un maleducado

-Porque está mal

-Porque hay que escuchar a la maestra

-¿Solo por eso?

-Es que si no, es una falta de respeto

-A los compañeros también y a la maestra

-¿Por qué no escuchar al otro es una falta de respeto?

-Porque sí, está mal

-¿Y qué otras cosas son una falta de respeto?

-Pegar

-Decir apodos

-No, a mí me dicen “Feta” y no me importa

-Sí cuando a él le dicen “feta” se ríe, en cambio otras persona no tienen humor

-Si a mí me dicen pelado y no me gusta porque no soy pelado, nunca soy pelado

-Entonces si hay a quienes no le molestan los apodos y a quienes sí, ¿Decir apodos es una falta de respeto?

-Depende

¿De qué?

-Depende de si a esa persona el apodo le gusta o no

- ¡No! Es que le molesta y se pone mal

-Entonces el respeto depende y, por lo visto aquí, en este grupo se faltan el respeto ¿o no?

- ¡Sí!

-No son chistes es que hay gente que no tiene humor

- No son chistes es falta de respeto, porque a él le cae mal siempre y lo siguen haciendo

- ¿Entonces qué cosas podríamos hacer para que siempre haya respeto?

- Y dejar de decirle apodos a la gente que le molesta

- ¿Entonces de nuevo, qué es el respeto?

- Es cuando sabes que al otro le molesta y no lo haces porque te das cuenta

- Volviendo a la cuestión de escucharnos: ¿Por qué no escuchar al otro sería faltarle el respeto?

-Y... porque capaz que no le gusta

-Y pero lo tenes que hacer igual

-Porque a vos no te gustaría que no te escuchen nunca

- ¿Y por qué otros motivos existirá esta regla de “escuchar al otro”? ¿Solo por eso?

-No es que tal vez te perdes de escuchar algo importante

- O porque el otro está diciendo algo interesante

-O divertido”

2° Etapa:

La segunda etapa fue pensada en torno a la idea de que el respeto se construye a partir de acciones cotidianas. Para ilustrar esto se utilizó un recurso disparador

RECURSO: Maceta pequeña en la que había logrado germinar una semilla de palta junto a otra planta. De modo que en la misma maceta “conviven” y crecen ambas plantas. (Figura 3)

Agenda de discusión:

“- ¿Qué paso? ¿Cómo pudo este carozo de palta germinar aquí, en esta maceta tan pequeña?

-Compartieron las raíces

-¡¡No!! Cada uno tiene sus raíces, una raíz de palta no es igual a la otra raíz de la planta

-La semilla le iba robando el agua a la planta

-No no se la robó, compartieron, si no la planta mayor estaría muerta

-Cuando vos regabas la maceta le iba el mismo agua a los dos, y como estaban al lado de la ventana la luz le iba a los dos.

- ¿Y si nosotros fuésemos como estas semillas, que podríamos hacer para convivir, crecer y aprender todos juntos en este espacio?

-¡Sería como nuestra maceta!

-Compartir (Compartir las cosas; respetarnos; tomar el mismo agua; la misma luz)

-Bueno por suerte tenemos una ventana grande que nos da mucha luz

-Compartir nuestras ideas; Compartir nuestras novedades; Traer libros también)

-¿Les propongo que pensemos en esto, si nosotros sembráramos una semilla de respeto cómo sería nuestro árbol?

-¿No entiendo es una metáfora o es de verdad?

-Bueno creo que es una metáfora que nos puede ayudar en este momento

-Pero podemos hacer las dos cosas, y traemos un árbol que sea el árbol del aula y lo regamos un poco todos los días, nos turnamos

-Sería un árbol de valores, en la raíz quedaría el respeto

-¿Y qué otros valores estarían en la raíz? Esos valores que, si no existieran, no podría crecer el árbol

- (Después de una larga conversación comunitaria se decidieron por uno más: Tolerancia) (Figuras 4 y 5)

3º Etapa: En una tercera etapa se estableció una agenda de discusión en coordinación con la maestra de Lengua, ya que estaban estudiando los sustantivos abstractos y, según le contaron, “en Filosofía usamos sustantivos abstractos”.

Agenda de discusión:

“- ¿Qué son los valores?

Son las cosas más importantes de todas

“- ¿Los valores son cosas? ”

(Conclusión colectiva en Figura 6)

(...)

“- ¿Entonces si no son cosas que son los valores?

-¡Son abstractos!

- ¿Y eso qué significa?

-Que son palabras como sustantivos

-Que son como los sentimientos

-¡Que no los puedes ver!

-Que no los puedes tocar

-Que están en tu corazón

-¿Entonces son abstractos?

-Sí

-Parecido

-Los valores no son tan abstractos

-No todos los valores son abstractos (...) porque los puedes ver en las personas

-¿Cómo?

-En las cosas que hace, los valores están en las acciones que hace

- No: ¡es como que los valores se arman con acciones! (...)"

Anexo

Imágenes

Figura 1:

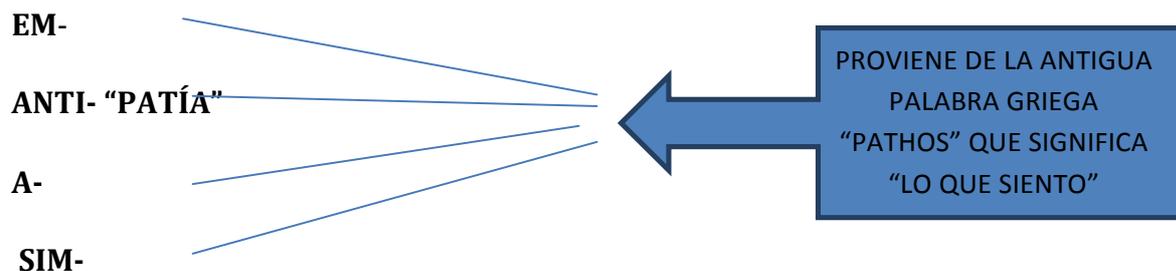


Figura 2:

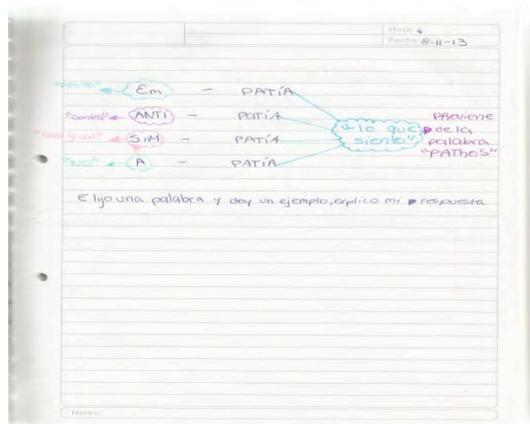


Figura 3:



Figura 4:



Figura 5:

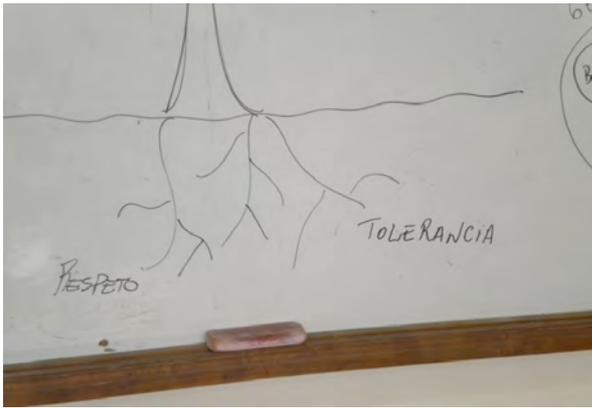
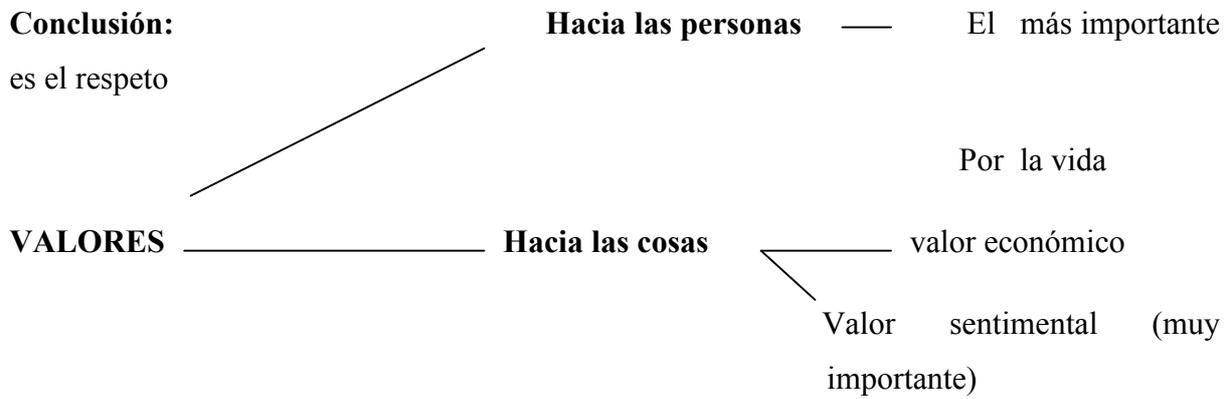


Figura 6:



Bibliografía

- BOURDIEU- PASSERON (1977) *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* Editorial Laia/Barcelona
- CASTRO SANTANDER (2005) "Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás" en Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 37, Nº 6
- GOLEMAN D. (1997), *La inteligencia emocional*, Editorial Javier Vergara, Buenos Aires, Argentina.
- (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós
- GALLO, S., "Filosofía y Educación. Pensamiento y Experiencia". En Kohan (Comp.) (2006) *Teoría y Práctica en Filosofía con niños y jóvenes*, Buenos Aires, Novedades Educativas
- GRAU, DUHART, O., (2009) *Filosofía para la infancia*, Relatos y desarrollo de actividades, Buenos Aires, Novedades Educativas (2005): *Mesa: Filosofía para niños: ¿mito o realidad?*, Ponencia en la celebración del Día Mundial de la Filosofía, Santiago, Cultural Estación Mapocho.
- (2005) "Filosofía para niños: ¿mito o realidad?", Ponencia presentada en la Celebración del Día Mundial de la Filosofía, Santiago de Chile, Centro Cultural Estación Mapocho
- (Noviembre de 2008/ Abril 2009) "Filosofía, educación e infancia", en Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação-RESAFE, Número, 11
- HERITIER, *De la violence*. Odile Jacob. Paris, 1996.
- KOHAN (2004) *Entre Educación y Filosofía*, Barcelona, Laertes
- KOHAN – WASKMAN (1997) (Comp.) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*, Buenos Aires, CBC Oficina de publicaciones UBA
- KOWALSKI, R. M., & LIMBER, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.
- KOWALSKI, R. M., LIMBER, S. P., & AGATSTON, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Blackwell Publishing
- LÓPEZ, M., (2007) "“Filosofía con niños”: crónica de una feliz confusión en torno del concepto de experiencia", en Kohan (Comp.) *Teoría y Práctica en Filosofía con niños y jóvenes*, Buenos Aires, Novedades Educativas
- LIPMAN, M., (2011) *El descubrimiento de Ari Stóteles*, Buenos Aires, Noveduc
- MORIN, E., (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París
- MÍGUEZ, Daniel y Adela TISNES (2007) "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas", en MÍGUEZ, Daniel (Comp.) *Violencia y conflicto en las escuelas*, Buenos Aires: Paidós.
- PRENSKY (2001) "Digital Natives Digital Immigrants" en *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October
- SMITH- SMITH, K. (2004) The effectiveness of Whole-School antibullying programs. A synthesis of evaluation research. En *School Psychology Review*, Vol. 33, N ° 4. Disponible en <http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens%20Readings/Violence/Bullying/>
- SANTIAGO, G. (2012) *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*, Buenos Aires, Novedades Educativas

WOLOVELSKY, E. (2006), *Los maestros narradores de la ciencia* / ilustr. por Pablo Bolaños - 1a ed. -
Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (Noveduc)