

dossiê

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales

O pensamento de Paulo Freire na comunidade da investigação filosófica: contribuições para o cultivo dos movimentos sociais

Paulo Freire's thought in the community of philosophical enquiry: contributions to the promotion of social movements

Sonia París Albert¹

¹Universitat Jaume I de Castellón, Espanha. E-mail: sparis@uji.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1326-5078>.

Submetido em 17/01/2022. Aceito em 27/01/2022.

insurgência

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica: aportes para el cultivo de los movimientos sociales



Resumen: Paulo Freire y su propuesta pedagógica siguen siendo muy necesarios en las sociedades actuales si se quiere promover una ciudadanía crítica, ética y creativa, capaz de comprometerse con su mundo para transformar las estructuras sociales injustas a través de movimientos sociales pacíficos. Por este motivo, este texto reivindica su presencia en diálogo con la escuela de Filosofía con niñas y niños con el objetivo de estimular el pensamiento crítico, ético y creativo necesario para la transformación social por medios pacíficos desde edades tempranas.

Palabras clave: Freire; pedagogía libertaria o problematizadora; Filosofía con niñas y niños; pensamiento crítico, ético y creativo.

Resumo: Paulo Freire e sua proposta pedagógica ainda são muito necessários nas sociedades de hoje se queremos promover uma cidadania crítica, ética e criativa, capaz de incentivar engajamento para transformar estruturas sociais injustas por meio de movimentos sociais pacíficos. Por isso, este texto reivindica sua presença no diálogo com a Escola de Filosofia com meninas e meninos com o objetivo de estimular o pensamento crítico, ético e criativo necessário para a transformação social por meios pacíficos desde a mais tenra idade.

Palavras chave: Freire; pedagogia libertária ou problematizadora; Filosofia com meninas e meninos; pensamento crítico, ético e criativo.

Abstract: Paulo Freire and his pedagogical proposal are still very necessary in our current societies if we want to impulse a critical, ethical and creative citizenship, able to be committed to their world to transform the unjust social structures through peaceful social movements. For this reason, this text claims their presence in dialogue with the school of Philosophy with children with the objective to cultivate the necessary critical, ethical and creative thinking for the social transformation by peaceful means from an early age.

Keywords: Freire; libertarian pedagogy; Philosophy with children; critical, ethical and creative thinking.

I Introducción

La promoción del pensamiento crítico, ético y creativo es un paso básico para el desarrollo de movimientos sociales que busquen la transformación del sufrimiento humano y de la naturaleza por medios pacíficos. Por este motivo, se hace, totalmente, necesario cultivar estas tres disposiciones del pensamiento. A este respecto, este texto supone una reivindicación de la pedagogía libertaria o problematizadora de Freire como aquella que, fruto de sus características, estimula el diálogo y empodera al

estudiantado y al profesorado para escapar de sus zonas de confort, gracias a una metodología muy dinámica y participativa. Así mismo, estas páginas subrayan la importancia de trabajar la pedagogía freiriana desde edades tempranas, por lo que la pone en conexión con la escuela de Filosofía con niñas y niños. La finalidad es mostrar cómo, la práctica de las propuestas pedagógicas de Freire en la escuela de Filosofía con niñas y niños favorece la restitución de una ciudadanía mucho más comprometida, capaz de sentirse indignada frente a las injusticias sociales y de movilizarse en favor de su transformación pacífica.

2 La escuela de paulo freire: hacia una pedagogía libertaria o problematizadora

Paulo Freire es un referente a nivel internacional. Su propuesta de una «pedagogía libertaria o problematizadora» marcó un antes y un después en las maneras de concebir la educación formal y dio lugar a la necesidad de una transformación profunda y radical del proceso de aprendizaje y enseñanza (FREIRE, 1973; 1993; 2001). En este sentido, no han sido pocos los estudios que han seguido su estela, ni los centros educativos que han funcionado de acuerdo con sus planteamientos, motivo por el que, cada vez, hay más trabajos que cuestionan las metodologías pedagógicas más tradicionales y que, en su lugar, fomentan nuevas prácticas con el fin de lograr una auténtica subversión en los roles del profesorado y del estudiantado. Sin embargo, también, es cierto que aún queda mucho camino por recorrer, pues, a pesar de los avances logrados al respecto, todavía hay bastantes experiencias que se mantienen en la línea de las metodologías más clásicas, que son las que se corresponden con lo que Freire (1973; 1993; 2001) llamó «pedagogía bancaria».

Freire fue consciente de que, generalmente, en la educación formal, se había dado prioridad a una pedagogía basada en el saber del profesorado, quien, considerado como un gran experto en su materia de estudio, tenía la función de transmitir su conocimiento a un estudiantado que debía asimilar el contenido transferido, para repetirlo cuánto más al pie de la letra mejor (FREIRE, 1973; 1993; 2001). Así, el profesorado era visto como un «banco» de conocimientos que, a través de sus lecciones, depositaba todo su saber en la mente de un estudiantado, para quien no importaban tanto sus saberes previos como el simple hecho de memorizar los contenidos tratados y de llegar a reproducirlos según la mirada del profesorado. En

este sentido, el estudiantado tenía un rol meramente pasivo, con una posición secundaria respecto al profesorado, ya que, prácticamente, no se le daba oportunidad ni para hacer oír su voz ni para defender sus puntos de vista de acuerdo con sus vivencias académicas, profesionales y personales previas. De esta manera, ciertamente, el estudiantado, aunque disfrutaba de la comodidad de la pasividad en el aula, sufría una cierta opresión, ya que siempre quedaba situado por detrás del profesorado, siendo este último quien ejercía el verdadero poder. Tanto es así que el profesorado era el que decidía el contenido a tratar; lo que era verdaderamente importante y quien lo trabajaba, especialmente, a través de lecciones magistrales, en las que mostraba su majestuosa autoridad (BOURDIEU; PASSERON, 1967; 2001; 2009). Por este motivo, las mesas y las sillas se disponían a su alrededor, de un modo en el que se denotaba su primacía, siempre en una destacada posición. Ni que decir tiene, entonces, que la figura del profesorado concentraba todo el peso de la educación, en la que la enseñanza era una pieza mucho más importante que la del propio aprendizaje (PARÍS ALBERT, 2017). Por lo tanto, era normal que cualquier tipo de actividad práctica quedase reducida a su mínima expresión, así como cualquier oportunidad para el debate y/o el diálogo. Justamente, en esta pedagogía clásica lo que se concebía como necesario era el hecho de explicar el contenido básico, sin escapar de él, para llegar a impartir todo el programa diseñado, sin dilucidaciones ni lo que se entendía como pérdidas de tiempo abordando temáticas ajenas al currículum tradicional. Al final, lo que importaba, realmente, era la evaluación del estudiantado en la adquisición de los contenidos transmitidos. Estudiantado al que, además, se evaluaba con una misma barita de medir, sin tener en cuenta sus diferencias (PERRENOUD, 1990; 2006; 2007). Se trataba, pues, de una pedagogía que creía que todo el estudiantado era exactamente igual, por lo que debía ser evaluado de acuerdo con una línea imaginaria que llevaba al aprobado a quien la superara. Una línea imaginaria que, en efecto, terminaba diferenciando al bueno del mal estudiante, en función de la capacidad de cada cual para memorizar y reproducir el fastuoso mensaje transferido por el profesorado.

Frente a esta pedagogía clásica, a la que Freire llamó «pedagogía bancaria», tal y como se ha señalado más arriba, el autor propuso la «pedagogía libertaria o pedagogía problematizadora» (FREIRE, 1973; 1993; 2001; 2009; 2015), con la que, sobre todo, quiso promover una subversión de roles en las figuras del profesorado y del estudiantado. Una subversión que daba la oportunidad de que cada uno de ellos pudiese educar al tiempo que ser educado. Es decir, la pedagogía libertaria o problematizadora estimulaba a que el peso de la enseñanza no recayese,

exclusivamente, en el profesorado, sino que el estudiantado, también, pudiese educar, debido a que se ponía en valor sus conocimientos previos. En este sentido, tanto el profesorado como el estudiantado empezaban a disfrutar de una posición igualitaria, ya que los dos comenzaban a considerarse como piezas fundamentales de un *puzzle*, en el que tanto el uno como el otro podían transmitir contenidos importantes para el aprendizaje, así como, por lo tanto, resultar educados. Se trataba de una transformación de roles que podía suceder gracias a que se incorporaban nuevas actividades en el marco metodológico de la educación, entre las que empezaban a destacar una gran variedad de prácticas, debates y diálogos (PARÍS ALBERT, 2017). Así, las lecciones magistrales seguían manteniéndose, aunque ya no ocupaban aquella posición destacada de la pedagogía bancaria, sino que, ahora, se ejercían en equilibrio con otras propuestas metodológicas que llevaban a reconocer, mucho más, las voces del estudiantado. Un estudiantado que empezaba a sentirse liberado de su pasividad y que, por consiguiente, adoptaba un papel más activo, dando sus opiniones sobre los temas tratados, aportando sus perspectivas y ejerciendo, a consecuencia de ello, su capacidad de pensamiento. De hecho, el pensar era una de las competencias que más se promovía con la pedagogía libertaria o problematizadora, pues tanto el estudiantado como el profesorado afrontaban la situación de tener que salir de sus zonas de confort. Por un lado, el estudiantado, a quien se le pedía una participación dinámica, yendo más allá de la mera escucha para valorar los contenidos tratados desde sus propios horizontes. Por otro lado, el profesorado, quien debía gestionar un aula que, en no pocas ocasiones, podía derivar hacia lugares no controlados, al poner en valor el reconocimiento de los intereses y las necesidades del estudiantado. En efecto, con la pedagogía libertaria o problematizadora, la educación no podía limitarse a un conjunto de lecciones preparadas con anterioridad, en las que, prácticamente, todo estaba bajo el control del profesorado.

Como se puede observar, entonces, el aprendizaje, frente a la enseñanza, tenía una posición prioritaria en esta ocasión (PARÍS ALBERT, 2017). Un aprendizaje que se fomentaba a través de una pedagogía, sobre todo, dialógica, en la que todas las voces eran escuchadas en igualdad de condiciones. Por este motivo, la disposición de las mesas y de las sillas podía variar en la pedagogía libertaria o problematizadora, tomando otros formatos, como el de la forma en “u” o en círculos, los cuales trataban de evidenciar la igualdad de poder entre todos los agentes implicados en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Así mismo, la escucha de todas las voces hacía que se tuviese más en cuenta las diferencias entre el estudiantado y, aunque se seguía poniendo el

énfasis en el aspecto de la evaluación, se empezaban, también, a valorar otras cuestiones, como las dificultades y/o las ventajas específicas que cada estudiante tenía (PERRENOUD, 1990; 2006; 2007). En definitiva, a pesar de que seguía existiendo la línea imaginaria comentada en la pedagogía bancaria, se intentaba, también, que su aplicación fuese mucho más específica para cada caso concreto, valorando los contextos y circunstancia de cada estudiante, las cuales, sin duda alguna, podían favorecer y/o dificultar el aprendizaje.

En resumen, Freire (1973; 1993; 2001; 2009; 2015), cultivó una pedagogía que pretendía liberar al estudiantado y al profesorado, facilitando la posibilidad de escapar de sus roles más tradicionales, típicos de una pedagogía bancaria. De esta manera, quiso «poner en problemas» tanto al estudiantado como al profesorado, incitándoles hacia roles más activos y dinámicos; hacia roles ajenos a los que siempre habían venido desempeñando. Como consecuencia de ello, la educación empezaba a ser un auténtico desafío que promovía, especialmente la capacidad del pensar frente a la mera reproducción memorística. Una capacidad del pensar que se concebía, absolutamente, necesaria en toda la ciudadanía, al ser vista como una competencia imprescindible para cambiar y transformar el mundo.

En definitiva, como se decía al principio de esta sección, la pedagogía libertaria o problematizadora de Freire ha tenido un gran impacto. Si bien es cierto que, cada vez, hay más proyectos y prácticas que tienden hacia esta manera de proceder, también, lo es que debemos seguir haciendo un esfuerzo por incentivarla todavía más (PARÍS ALBERT, 2017). En efecto, la pedagogía libertaria o problematizadora debería ser el futuro, por lo que ni que decir tiene que se necesita seguir recorriendo caminos para promoverla a todos los niveles y para conseguir, de este modo, centros educativos alternativos, que den el lugar que le corresponde al pensar. Centros educativos alternativos que han de llegar a ser esenciales si lo que se pretende es lograr, al mismo tiempo, una revolución social, en la que la ciudadanía no tenga ninguna duda para comprometerse con lo que nos sucede a los seres humanos y a la naturaleza; una ciudadanía que reconozca el valor de las cosas y de los hechos, que revalorice los sentimientos y que se vea capaz de derrumbar las fronteras que impiden y/o dificultan la convivencia en paz.

3 La propuesta libertaria o problematizadora de freire en la escuela de filosofía con niñas y niños

Muchas son las corrientes que se han dejado influir por el pensamiento de Freire. Al respecto, por ejemplo, destaca la escuela de Filosofía con niñas y niños, la cual, a través de sus propuestas para la creación de una «comunidad de indagación filosófica», hace constar el carácter libertario y problematizador que puede tomar la educación.

Mathew Lipman (1988a; 1988b) fue el promotor de la escuela de Filosofía con niñas y niños. Cansado de observar en sus clases universitarias que algo no funcionaba con la filosofía, se propuso desarrollar un proyecto para incorporarla desde los ciclos de infantil y primaria (HOYOS VALDÉS, 2010) con el principal objetivo de que las y los más pequeños se fuesen acostumbrando a la actividad del filosofar y de alimentar, así, su capacidad para el pensamiento desde las edades más tempranas. En este sentido, tomó como referencia la idea de Leonard Nelson, según la cual buscaba «enseñar a filosofar a través de una didáctica no dogmática, que privilegiase el descubrimiento personal de los alumnos» (ARNAIZ, 2007, p. 01). Por este motivo, Lipman propuso como metodología de referencia en la escuela de Filosofía con niñas y niños la lectura grupal de cuentos en el aula, a raíz de la que se pudiesen abordar cuestiones básicas sobre las que dialogar. De esta manera, empezaba a considerar, plenamente, las voces de las y los más pequeños, a quienes, por lo tanto, no les faltaban espacios para dar sus opiniones sobre los temas a tratar, participando en los diálogos desde sus propias miradas y posicionamientos. Tanto es así que la escuela de Filosofía con niñas y niños reconoce, muy claramente, que las niñas y los niños no son personas adultas, por lo que no se les puede exigir que piensen cómo lo hacen ellas (KENNEDY, 2006), de tal modo que supera, con creces, la percepción que algunas corrientes tienen de las y los más pequeños como potenciales adultos, así como de la niñez como una etapa de la vida preparatoria para la edad adulta. A diferencia de ello, su metodología está motivada por la revalorización de las niñas y los niños como lo que son, con lo que se pone el énfasis en su capacidad para la fantasía, la curiosidad, el juego, la ilusión, la imaginación... Una serie de actitudes que elogia como esenciales en el transcurrir del debate filosófico, aunque, siempre, en diálogo con la figura del y la docente, quien, como persona adulta, tenderá a reflexionar desde el rigor y la lógica que suele caracterizar a su edad. Entonces, no hay ninguna duda de que las niñas y los niños logran disfrutar de un rol equitativo al del profesorado en esta escuela, nutriéndose

sus miradas las unas de las otras. Esto es, las y los más pequeños aprenden de la búsqueda de firmeza, precisión, sobriedad y rigor que suelen predominar en las intervenciones del profesorado y este último, como adulto, de la inquietud, admiración, sorpresa, delirio e invención que suele prevalecer en las palabras de las niñas y los niños. En efecto, en la escuela de Filosofía con niñas y niños acontece aquella subversión de roles que, con tanto entusiasmo, Freire defendió en su pedagogía libertaria o problematizadora. Una subversión que consideró, totalmente, necesaria si lo que se quería era liberar, tanto al estudiantado como al profesorado, de sus funciones más tradicionales y, al mismo tiempo, estimular la capacidad del pensamiento para el restablecimiento de una ciudadanía mucho más comprometida con los devenires de sus tiempos.

El reconocimiento que la escuela de Filosofía con niñas y niños desde las y los más pequeños ha llevado, también, a que no hayan sido pocas las investigaciones que han cuestionado sus competencias para filosofar (MURRIS, 1999; 2000a; 2000b; 2016). A pesar de ello, esta escuela, siempre, ha defendido que las niñas y los niños están más que preparados para hacer filosofía, al resaltar su capacidad para la pregunta y para cuestionárselo, prácticamente, todo, lo que muestra su interés por querer saber y conocer. Las y los más pequeños disponen de una curiosidad iluminadora y de una fantasía que les lleva a abordar el diálogo desde perspectivas inusitadas, lo cual da lugar a respuestas inesperadas. Esto es, permiten escapar de los argumentos a los que estamos más habituadas las personas adultas y empezar, así, a abrirnos hacia nuevos horizontes que podían parecer improbables. Con ello, las y los más pequeños enriquecen el diálogo filosófico y hacen posible ir más allá de nuestras propias expectativas (PARÍS ALBERT, 2015). Evidentemente, no hay duda de que, para tener esta percepción de la niñez, es necesario pensar que las voces de las niñas y los niños son igual de válidas que las de las personas adultas y que no deben ser, estas últimas, las que decidan por las y los más pequeños, sino que las niñas y los niños deben tener sus espacios para ser escuchados desde sus propias miradas. Al respecto, pues, ni que decir tiene que la escuela de Filosofía con niñas y niños, tal y como decía Freire, estimula el pensar, lo que favorece, al mismo tiempo, las competencias para afrontar los desafíos y retos de la vida cotidiana y las situaciones de estrés, así como la búsqueda de alternativas para el manejo de nuestros conflictos en favor de una mayor convivencia en paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede prever que las clases de la Filosofía con niñas y niños no tienen un programa predefinido, sino que, más bien, se fundamentan en diálogos mediante la lectura de cuentos, los cuales van siendo guiados

en función de los intereses y de las necesidades de las y los más pequeños (HAYNES, 2004). Al respecto, hay que decir que, a la lectura de cuentos, con el tiempo, se ha incluido la posibilidad de utilizar imágenes y otras actividades prácticas, con las que estimular el pensamiento y la imaginación de las y los más pequeños. La idea es, en la línea de la pedagogía libertaria o problematizadora de Freire, que el profesorado, quien ha de ser un gran conocedor de la historia de la filosofía, cumpla el rol de guía en el debate, siendo su facilitador y dando primacía a los pensamientos de las niñas y los niños. Para ello, es importante que, desde el principio, deje bien claro que las reglas de juego del quehacer filosófico son tratar de ser relevante, consistente, coherente y no auto-contradictorio (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 154), y que ponga todo su empeño en respetar el ritmo de las y los más pequeños, sin objetivos predeterminados ni la necesidad de alcanzar soluciones (PARÍS ALBERT, 2015). Además, el profesorado debe esforzarse por mostrar los intereses ocultos detrás de cada opinión, las fortalezas y las debilidades de los razonamientos, y por pedir evidencias de cada afirmación a fin de mostrar las consecuencias de cada opinión (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 160). Por este motivo, no hay duda de que las clases de la escuela de Filosofía con niñas y niños toman una nueva forma, con una pedagogía más dinámica y participativa, de acuerdo con la que su estructura puede ser la siguiente:

Quadro 1

Estructura I (Haynes, 2004):

Paso 1: Se acuerdan las reglas del juego.

Paso 2: Se presenta un estímulo compartido que incentive la indagación.

Paso 3: Pausa para pensar.

Paso 4: Los y las más pequeñas hacen preguntas y se toma registro de cada una de ellas.

Paso 5: Se buscan conexiones entre las preguntas.

Paso 6: Se elige una pregunta para iniciar la reflexión. La elección de esta pregunta debe involucrar a todo el grupo. En ocasiones, ese paso se omite porque el debate ya se ha iniciado previamente.

Paso 7: Los niños y las niñas escuchan a los compañeros y compañeras y plantean nuevas preguntas de reflexión.

Paso 8: Se elabora una tabla con las principales ideas trabajadas.

Paso 9: Se concluyen las ideas principales. En este momento, se puede valorar la actuación, siendo los mismos niños y las mismas niñas las que han de resumir las ideas principales. También, se puede hacer aquí alguna actividad de continuidad.

Estructura II (ARNAIZ, 2007, p. 06):

1) Sentados en círculo, las niñas y los niños leen por turnos y en voz alta un capítulo del cuento.

2) Se anota en la pizarra las preguntas y las reflexiones que esta lectura sugiere a las niñas y niños. También, es importante anotar el nombre del niño que ha sugerido cada pregunta y/o reflexión junto a la misma.

3) Se elige una de las preguntas formuladas, principalmente, de forma democrática, aunque también pueden seguirse otros métodos.

- 4) La comunidad de indagadoras e indagadores filosóficos debaten sobre el tema elegido.
5) Evaluación final de la dinámica de la clase y de los aspectos aprendidos ese día.

Así mismo, para el desarrollo de las sesiones, la escuela de Filosofía con niñas y niños tenía, en sus inicios, un currículum bastante cerrado, propuesto por Lipman, el cual estaba organizado por etapas y con objetivos delimitados. A modo de referencia, se incluye, a continuación, los materiales a partir de los que se diseñó este currículum:

Quadro 2

- * Desde preescolar hasta los 7 años se utilizaba «Elfie» (LIPMAN, 2000) y el manual «Relacionando nuestros pensamientos» (Lipman, 2001), con los que se trabajaba la adquisición del lenguaje y el reconocimiento de formas de razonamiento implícitas en las conversaciones de las niñas y los niños.
- * Desde los 8 a los 9 años se usaba «Kio y Guss» (LIPMAN, 1992) y el manual «Asombrándose ante el mundo» (LIPMAN, 1993), con los que se preparaba a las niñas y los niños para explorar el razonamiento formal en las siguientes etapas. También, se podía hacer uso en esta etapa de «Pixie» (LIPMAN, 1989a) y el manual «En busca del sentido» (LIPMAN, 1989b).
- * Desde los 10 a los 11 años se disponía de «El descubrimiento de Harry Stottlemeier» (LIPMAN, 1988c) y el manual «Investigación Filosófica» (LIPMAN, 1988b), con los que se ponía el énfasis en la adquisición lógica formal e informal.
- * Desde los 12 a los 14 años estaba «Lisa» (LIPMAN, 1988d) y el manual «Investigación ética» (LIPMAN, 1988a), con los que se hacía hincapié en temas de investigación ética, el lenguaje y estudios sociales.
- * Desde los 14 a los 16 años se encontraba «Mark» (LIPMAN, 1989c) y el manual «Investigación social» (LIPMAN, 1990), con los que se trabajaban temas sociales como la función de la ley, la naturaleza, la burocracia, el papel del crimen, la libertad, etc. (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 158).

Un currículum que ha ido ampliándose con el pasar del tiempo, de tal forma que se han podido incluir otras temáticas. Así, al estilo de las propuestas freirianas, otras cuestiones que atañen a la vida cotidiana pueden ser tratadas y, con ello, se ha podido ir estimulando el pensamiento de las y los más pequeños para saber afrontar su cotidianidad y para ser un auténtico ciudadano comprometido con la transformación del sufrimiento humano y de la naturaleza (PARÍS ALBERT, 2015). De esta forma, lo ha hecho, por ejemplo, Sátiro (2002), quien ha incluido la reflexión sobre la paz en sus prácticas filosóficas con las niñas y los niños. Un conjunto de nuevos contenidos que han servido para afianzar la concepción de la comunidad de indagación filosófica que la escuela quiere promover, en la que las y los más pequeños pueden revisar «sus planteamientos y los de los otros» (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 157), y donde cada niña y cada niño ha de ser concebido como un nuevo indagador filosófico. Como resultado, una serie de capacidades, habilidades, actitudes y disposiciones se cultivan con la escuela de Filosofía con niñas y niños, los cuales, como

[107]

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica:
aportes para el cultivo de los movimientos sociales

se observa, a continuación, están en la línea de la propuesta pedagógica libertaria y problematizadora de Freire.

Quadro 3

* Las «capacidades» que se cultivan con la práctica de la metodología de la Filosofía para Niños son el desarrollo de la capacidad de razonamiento, de la comprensión ética, de la capacidad para descubrir significado en la experiencia y de la creatividad.

* Las «habilidades» que se estimulan son la habilidad de razonamiento, de indagación, de formación de conceptos y de traducción.

* Las «actitudes y disposiciones» que se promueven son la de saber escuchar, entender y evaluar los argumentos propios y de las otras personas, esforzarse por ser coherente y relevante, buscar evidencias, estar atentos para localizar el problema, manifestar una mente abierta y dispuesta a aprender, mostrarse sensible al contexto, comprometerse con la indagación y desarrollar hábitos de coraje intelectual, humildad, tolerancia, etc. (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 151-152).

En definitiva, la escuela de Filosofía con niñas y niños es un excelente referente que pone en práctica la pedagogía libertaria y problematizadora de Freire, ya que se trata de una escuela en la que, justamente, lo que se busca es aprender a pensar más y mejor (HOYOS VALDÉS, 2010, p. 161). Con esta finalidad, enfatiza la reflexión y el diálogo filosófico, dando voz pública a las y los más pequeños (HAYNES, 2004, p. 35). En este sentido, supone un reconocimiento tanto de las niñas y de los niños como del profesorado, liberándoles de sus posiciones habituales, para que cada uno de ellos pueda educar al tiempo que ser educado. Una manera esta, entonces, de alimentar el pensamiento, especialmente, desde una perspectiva crítica, ética y creativa, tal y como se verá en la siguiente sección.

4 El impulso del pensamiento crítico, ético y creativo en la filosofía con niñas y niños con freire como motor para la movilización social

La pedagogía libertaria o problematizadora en la escuela de Filosofía con niñas y niños estimula la capacidad del pensar desde tres habilidades, muy especialmente, que son la disposición hacia el «pensamiento crítico», el «pensamiento ético» y el «pensamiento creativo». A este respecto, la noción de «pensamiento crítico» se refiere al cultivo de un pensamiento que ha de facilitar el hecho de dar sentido a lo que leemos, a lo que vemos y a lo que decimos y/o escuchamos con el fin de poder opinar sobre ello para mostrar si se está o no de acuerdo (PRITCHARD, 1998, p. 74-75). Es, por lo tanto, un pensamiento que nos permite dar razones a nuestros argumentos, justificar

nuestros conceptos e ideas, así como nuestras creencias y sentimientos. En definitiva, razonar nuestras afirmaciones y manifestaciones para hacernos entender.

El «pensamiento ético» alude, sobre todo, al fomento de la empatía, es decir, de la tendencia a ponernos en la posición de otras personas con miras a intentar comprender los distintos puntos de vista sobre una misma cuestión (GREENE, 2005). En este sentido, el pensamiento ético incentiva la «imaginación moral», entendida como una competencia humana más, totalmente, necesaria si se quiere estimular la curiosidad y la fantasía para escapar de las rutinas e idear otros mundos posibles. Una imaginación moral que, sin duda alguna, requiere su tiempo, ya que para imaginar se necesita disponer de esos momentos pausados, tranquilos, en los que una persona puede soñar y dejarse llevar por sus pensamientos. De esta manera, la imaginación moral va unida a la calma, a la reivindicación de lo cotidiano y de la sencillez, como elementos que la hacen posible y que permiten dejar volar nuestras mentes hacia lugares inusitados, los cuales nos gustaría que fuesen realidad. Al respecto, ni que decir tiene que el diálogo, propiciado con la pedagogía freiriana en la Filosofía con niñas y niños facilita ese dejarnos llegar de la mano del pensamiento crítico, lo cual acaba convirtiéndose en un hábito para una ciudadanía que se educa con estas disposiciones como su rutina y que, como resultado, asume un mayor compromiso que la hace capaz de situarse en las posiciones ajenas, así como de fusionar sus puntos de vista con los de las y los demás.

La competencia imaginativa ha sido reivindicada por autores varios. Por ejemplo y por mencionar sólo algunos, diré que este reclamo lo hizo Martínez Guzmán (2005) cuando señaló la importancia de potenciarla para la construcción de culturas para hacer las paces. De la misma manera, la ha venido demandando Lederach (2007), quien ha definido la imaginación moral como «la capacidad de imaginar algo anclado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que aún no existe» (LEDERACH, 2007, p. 63). Y, también, García González, concibiéndola como un recurso «auxiliar de la razón», el cual la hace «más abierta e incluyente» (GARCÍA GONZÁLEZ, 2014, p. 21), al contener la capacidad para pensar en el futuro, evitando, entonces, muchas de las dudas que a veces se le pueden presentar a la razón. De este modo, García González acaba diciendo que la imaginación ética es «un recurso rico, pleno y humano» (GARCÍA GONZÁLEZ, 2014, p. 21), que, enraizada en la propia realidad, sin fugarse del mundo, es «condición de posibilidad de la creatividad misma» (GARCÍA GONZÁLEZ, 2014, p. 22).

En efecto, estimular la imaginación es esencial para el cultivo del «pensamiento creativo», que, como se ha señalado más arriba, es la tercera disposición que se fomenta con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños. Por pensamiento creativo se ve la capacidad para pensar más, nuevas y mejores ideas (CSIKSZENTMIHALYI, 1998; SÁTIRO, 2011, p. 136) a través de la captación de fuentes de la experiencia (SÁTIRO, 2002, p. 147). Capacidad que tiene como algunos de sus rasgos básicos a la flexibilidad, la originalidad, la fluidez y la elaboración (SÁTIRO, 2005, p. 47). Además, se considera que todas las personas podemos ser creativas, al ser interpretada la creatividad como «el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 21). Es decir, como aquello que se produce «en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 41), por lo que es un proceso reconocido y adoptado por otros que trae «a la experiencia algo verdaderamente nuevo que es lo suficientemente valorado como para ser agregado a la cultura» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 43), siendo ese «algo» una idea, acto y/o producto capaz de cambiar un campo ya existente al ser acogido por el ámbito concreto (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 47). En definitiva, la creatividad es totalmente necesaria si se demanda «una buena dosis de curiosidad, admiración e interés por cómo son las cosas y por cómo funcionan» (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 75). Curiosidad, admiración e interés que se quieren promover con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños, ya que, como se ha dicho antes, es la que puede guiar hacia el hábito de ser una ciudadanía más comprometida con todo lo que sucede y, por lo tanto, también, con el devenir de la movilización social.

En definitiva, el pensamiento crítico, ético y creativo es un excelente medio para alimentar la «indignación» ante aquello que sucede y que provoca sufrimiento humano y a la naturaleza. Una indignación que nos ha de hacer buscar el cambio y la transformación pacífica de las estructuras injustas en favor de la construcción y del establecimiento de culturas para hacer las paces. Una indignación que nos ha de hacer mirar hacia el pasado para deconstruirlo con miras a reconstruir un futuro alternativo, en el que se abran nuevos espacios de paz y en el que, también, sea posible ir más allá de lo actual con imaginación moral y creatividad. Por todo ello, no hay duda de que el fomento del pensar, desde sus tres disposiciones aquí vistas (la crítica, la ética y la creatividad), es fundamental para el restablecimiento de una ciudadanía hábil en llevar

hacia adelante movimientos sociales pacíficamente. Una movilización social que, por consiguiente, se verá favorecida con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños.

5 Conclusiones

Freire hace una propuesta pedagógica libertaria o problematizadora que trata de subvertir la pedagogía tradicional bancaria. Una propuesta que puede ir de la mano de la escuela de Filosofía con niñas y niños y cuya práctica beneficia el restablecimiento de una ciudadanía mucho más crítica, ética y creativa, capaz de sentirse indignada y de poner en marcha movimientos sociales.

Este texto defiende que el pensamiento crítico, ético y creativo que se cultiva con la pedagogía freiriana en la escuela de Filosofía con niñas y niños es esencial para la movilización social y para la transformación de las estructuras sociales injustas que causan tanta violencia y sufrimiento. Por este motivo, se considera un medio esencial el trabajo de la escuela de Filosofía con niñas y niños, así como la práctica de la pedagogía freiriana a fin de convertir en un hábito la crítica, la ética y la creatividad y, con ello, la posibilidad de movilizarnos para lograr una mejora de la convivencia social, y un mayor bienestar humano y de la naturaleza en el marco de culturas para hacer las paces.

Referencias

ARNAIZ, Gabriel. Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. In: *Childhood & Philosophy*. Río de Janeiro: Universidad Estatal de Río de Janeiro, vol. 3, nº 5, 2007, p. 35-57.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial labor, 1967.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los herederos*. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.

[111]

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica:
aportes para el cultivo de los movimientos sociales

CSIKSZENTMIHALYI, Mikaly. *Creatividad*. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía liberadora*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2015.

GARCÍA GONZÁLEZ, Elvira Dora. Hacia una prospectiva de paz a partir del realismo de la violencia: una construcción desde la imaginación ética. In: GARCÍA GONZÁLEZ, Elvira Dora (org.). *Trascender la violencia*. Críticas y propuestas interdisciplinarias para construir la paz. México: Editorial Porrúa, 2014, p. 03-30.

GREENE, Maxine. *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó, 2005.

HAYNES, Joanna. *Los niños como filósofos*. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela de primaria. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

HOYOS VALDÉS, Diana. Filosofía para niños y lo que significa una educación filosófica. In: *Discusiones filosóficas*. Manizales/Caldas: Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas, año 11, n. 16, 2010, p. 149-167.

KENNEDY, David. *Changing conceptions of the child from the Renaissance to Post-Modernity: A philosophy of Childhood*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press, 2006.

LEDERACH, John Paul. *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Bakeaz. Centro Documentación Estudios para la Paz, 2007.

LIPMAN, Mathew. *Investigación ética*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988a.

LIPMAN, Mathew. *Investigación filosófica*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988b.

LIPMAN, Mathew. *El descubrimiento de Harry Stottlemeier*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988c.

LIPMAN, Mathew. *Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988d.

LIPMAN, Mathew. *Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989a.

- LIPMAN, Mathew. *En busca del sentido*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989b.
- LIPMAN, Mathew. *Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989c.
- LIPMAN, Mathew. *Investigación social*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1990.
- LIPMAN, Mathew. *Kio y Guss*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
- LIPMAN, Mathew. *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1993.
- LIPMAN, Mathew. *Elfie*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2000.
- LIPMAN, Mathew. *Relacionando nuestros pensamientos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2001.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent. *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2005.
- MURRIS, Karen. *Philosophy with preliterate children*. In: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University: Nueva Jersey, vol. 14, n. 4, 1999, p. 23-33.
- MURRIS, Karen. *Can children do philosophy?*, In: *Journal of Philosophy of Education*. Philosophy of Education Society: Gran Bretaña, vol. 34, n. 2, 2000a, p. 261-279.
- MURRIS, Karen. *The role of the facilitator in philosophy enquiry*. In: *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University: Nueva Jersey, vol. 15, n. 2, 2000b, p. 40-47.
- MURRIS, Karen. *The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. Oxford, Routledge, 2016.
- PARÍS ALBERT, Sonia. *Hacia una revalorización de la filosofía en diálogo con la indignación*. In: *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, n. 68, mayo-agosto 2015, p. 207-229.
- PARÍS ALBERT, Sonia. *Filosofía para hacer las paces con niñas y niños. Un estímulo para la creatividad*. In: *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, n. 75, septiembre-diciembre 2017, p. 65-85.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *El oficio de alumno y el sentido de trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular, 2006.

[113]

El pensamiento de Paulo Freire en la comunidad de indagación filosófica:
aportes para el cultivo de los movimientos sociales

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular, 2007.

PRITCHARD, Michael. Desarrollo moral y filosofía para niños. In: GARCÍA MORIYÓN, Félix (org.). *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998, p. 69-112.

SÁTIRO, Angélica. ¿Crear? Un artículo para dialogar. In: LIPMAN, Mathew (org.). *Filosofía y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002, pp. 145-161.

SÁTIRO, Angélica. Cómo el pensamiento vuela cuando jugamos a pensar creativamente... In: VVAA (org.). *Filosofía en la escuela*. La práctica de pensar en las aulas. Barcelona: Graó, 2005, p. 47-53.

SÁTIRO, Angélica. *Pedagogia per a una ciutadania creativa*. In: *Temps d'Educació*. Universitat de Barcelona: Barcelona, núm. 40, 2011, p. 129-144.

Sonia París Albert

[114]

Sonia París Albert

Professora no Departamento de Filosofía y Sociología en Universitat Jaume I, Espanha.
