

Educación para la paz y razón inclusiva. El pensamiento crítico en la filosofía para niños

Sara Mariscal Vega
Universidad de Sevilla

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre las relaciones entre la educación para la paz inclusiva y la crítica como elemento principal para la consecución de los objetivos de una escuela pluralista. En ese sentido, se presenta el programa de Filosofía para Niños como herramienta para fomentar el pensamiento cuidadoso (del cuidado del otro) y crítico. De este modo, se reivindica la razón inclusiva como ideal conceptual en la educación para la paz, partiendo de una concepción circunstancial de la vida humana y los conflictos. Para ello, se mostrará la filosofía para niños como metodología activa, distinguiéndola de las pasivas en cuanto al trato de los conflictos y la transferencia del conocimiento. Finalmente, se ofrecerán como herramientas de la cultura de paz la escucha activa o el pensamiento lateral.

Palabras clave

Creatividad, crítica, cultura de paz, filosofía para niños, otredad, razón inclusiva.

Peace education and inclusive reasoning. Critical thinking in philosophy for children

Abstract

This paper presents an analysis of the relationships between inclusive peace education and critical thinking as a main element for the achievement of the objectives of a pluralist school. In this context, we present the program of Philosophy for Children as a tool to promote thinking centered on care (in terms of caring for the other) and critique. In this way, inclusive reasoning is supported as a conceptual ideal in peace education, based on the circumstantial conception of human life and conflicts. To this end, philosophy for children is represented as an active rather than a passive methodology, in terms of conflict resolution and knowledge transfer. In conclusion, we recommend tools for peace culture such as active listening and lateral thinking.

Keywords

Creativity, critique, inclusive reasoning, otherness, peace culture, philosophy for children.

Recibido: 13/06/2018

Aceptado: 22/08/2018

Introducción

Como indica el filósofo italiano Giuseppe Patella (2015, p. 133), la idea de cultura nunca ha sido tan importante como lo es hoy, y, por ello, ahora resulta más crucial que nunca la reflexión sobre sus expresiones y transformaciones actuales. Así, sería útil examinar la perspectiva propia de los estudios culturales. Y es que a pesar de las numerosas críticas que ha recibido la hermenéutica (eclecticismo, falta de rigor científico, falta de fiabilidad metodológica, y así sucesivamente...), se hace decisivo en el camino que supone el desafío proveniente de los estudios culturales. Asumir este desafío supone dejar de entender la hermenéutica como disciplina pura y autosuficiente, adoptando un punto de vista pluralista, transcultural e incluyente. Por ello –arguye Patella– en vez de “un concepto moderno de la cultura considerada como un todo unitario y con base en una oposición binaria rígida, un enfoque transcultural hace hincapié en un proceso continuo de contaminación y difusión de ideas, lenguas, hábitos culturales y artefactos” (2015, p. 133). Esto implicará dejar de lado el punto de vista etnocéntrico y enfrentarse a experiencias marginales o alternativas presentes en la sociedad contemporánea, a través de “una lógica de la diferencia entendida como la no-identidad, la complementariedad y la pluralidad” (Patella, 2015, p. 133).

De esta forma, defenderemos que una escuela que fomente la educación para la paz pasará por una educación por y para la diferencia, denunciando las desigualdades y reivindicando la pluralidad como idiosincrasia humana. Para ello, se trata de realizar prácticas con los discentes que lleven hacia un triple objetivo: tomar conciencia de la diversidad en todos sus ámbitos, comprender que no hay supuesto incuestionable en cuanto a realidad humana se refiere y fomentar una actitud de hospitalidad con el otro y sus razones.

La hipótesis de trabajo es que la perspectiva de los enfoques tradicionales sigue basada en una concepción cerrada de racionalidad, modos de vida y cultura; mientras que el enfoque hermenéutico transcultural asume, antes que las oposiciones dicotómicas, las redes relacionales (Patella, 2015, p.135). Así, con la hermenéutica como herramienta para la comprensión, el diálogo filosófico con niños no sólo se torna una forma de relación vital más profunda entre los alumnos y entre los alumnos y los docentes, sino que además, al revisarse los conceptos cotidianos, se realiza una crítica activa de la cultura propia, de los prejuicios y los supuestos que, por su aparente univocidad, hacen que las relaciones sean más violentas y difíciles.

De esta manera, presentamos la Filosofía para Niños (FpN) como herramienta para el fomento del pluralismo no solo cultural, sino humano. Y es que el proyecto de la FpN incluye el diálo-

go como método principal, donde los discentes deben intervenir abiertamente y donde la escucha activa es un elemento fundamental. En este sentido y siguiendo la clasificación de perspectivas educativas establecidas por Argos, Ezquerria y Castro (2011, p. 2), podemos afirmar que el niño es, dentro de la práctica de la FpN, participante y co-investigador.

La razón inclusiva

La razón a lo largo de la historia se ha interpretado al menos de dos maneras, exclusiva o inclusivamente: en la primera, lo racional queda determinado al aislarse aquello que es aceptado dentro de un esquema preestablecido; mientras que la razón inclusiva no entiende lo racional como un “frente a”, sino como quedar abierto a otras realidades. De esta forma, la razón humana, que ha estado tradicionalmente acotando la realidad, esto es, excluyendo lo irracional, lo imaginativo, lo intuitivo, en favor del univocismo, debería ser, por contra, una razón inclusiva, una racionalidad comprometida con el carácter “incierto” de la condición humana. Esta es la razón pluralista, que, a través del diálogo, fomenta la inclusión no solo del otro, sino de lo otro que hay en uno mismo; es decir, de la creatividad, de la imaginación. Una razón que, aplicada en el ámbito educativo, puede generar espacios idóneos para el intercambio de razones y la comprensión crítica del yo y el otro.

Y esta razón inclusiva no lo es solo en cuanto a contenido formal, sino que pretende reivindicar una concepción pluralista del propio quehacer educativo. Según Argos, Ezquerria y Castro existen cuatro perspectivas en la investigación con niños, a saber: la que presenta al niño como objeto del investigador, la que toma al niño como sujeto, la que estudia al niño como actor social y, finalmente, la que toma al niño como participante y co-investigador (2011, p. 2). En este sentido –como se mencionó en la introducción– la Filosofía para Niños se encuadra en la última perspectiva, pues no se trata simplemente de tener en cuenta la opinión de los discentes, sino que todo el conocimiento es creado por y alrededor de ellos. De esta forma, si en las primeras el papel protagonista es el del investigador, que crea situaciones a las que posteriormente expone al niño (Argos, Ezquerria y Castro, 2011, p. 3), en el desarrollo de la FpN ocurriría todo lo contrario, pues las clases (o sesiones) se amoldan a las necesidades de los alumnos. Esto ocurre porque la FpN no es propiamente una asignatura de carácter material, sino más bien un proyecto formal que pretende extraer de los propios niños aquello que les interesa y que ellos mismos elaboren conceptos, ideas, discusiones, conclusiones.

En relación con el lenguaje y la cultura, la razón inclusiva de la FpN defiende un tipo de pensamiento que reivindica la ruptura

con términos como normalidad o verdad. Situándonos en el contexto social actual, donde el multiculturalismo es un hecho, creemos que toda idea entendida en términos absolutos queda desfasada y las cosmovisiones culturales, educativas e incluso axiológicas deben ser abordadas teniendo en cuenta el pluralismo que la misma sociedad refleja. Ese pluralismo se refleja en el fomento de las inteligencias múltiples a través del pensamiento creativo. Y es que, valorando las inteligencias múltiples en lo cognitivo, demostramos a los niños que es posible comprender el mundo en general, interpretar la cultura, la vida, de modos diferentes. Con la perspectiva tradicional, donde solo hay un modo de acceder a la solución de cada problema, donde los docentes pueden corregir por medio de plantillas, el mensaje es claro: se presenta La Razón, válida y común a todos, y, si no se comparte o comprende, se es un loco o un tonto (o, peor aún, dos tontos, como ironizaba Alberti). No se trata, por supuesto, de dejar desprotegidos a los docentes ante los métodos de evaluación y aprendizaje, pero sí de dotarlos de herramientas para poder atender las distintas necesidades epistemológicas de los alumnos. Y es que la educación siempre debería ser especial, inclusiva, porque todos los alumnos poseen particularidades que necesitan ser atendidas. Porque el aprendizaje nunca debería ser un camino directo, sino peripatético, centrífugo. De ahí que no nos guste hablar en términos absolutos, universales –Inteligencia, Razón–, sino inclusivos, de inteligencias o razones.

Educación para la paz y conflictos

La concepción que tengamos de los conflictos y de la historia de la humanidad en torno a ellos dependerá, a su vez, en gran medida, del concepto de ser humano del que partamos. Dice Ortega que “el hombre no es cosa ninguna, sino un drama” (Ortega, 1971, p. 41) y, siguiendo esa estela, podemos afirmar que las consecuencias de un mundo sin tragedia serían las de una sociedad sin futuro, vulnerable, cuyas capacidades intelectuales estarían atrofiadas (Serna, 2002, p. 19), o, dicho de otro modo, ante una razón deseosa de dominio, control y administración del mundo, abogamos por una que quiera “habitarlo poéticamente para, asumiendo su precariedad, su contingencia y su historicidad, evitar el suicidio de una razón que por haber querido estar en todas partes ya no estará en ninguna” (Marín, 1996, p. 226).

Asumir el carácter trágico de la vida humana supone ni más ni menos que aceptar que el hombre es acontecimiento, y ese acontecimiento se da en un continuo hacerse, es decir, que “la vida es un gerundio y no un participio: un *faciendum* y no un *factum*” (Ortega, 1971, p. 42). Que la vida sea un hacer, una labor, es hacerla trágica, esto es, imprevisible. En una vida no-trágica

no habría futuro, ser y deber ser serían la misma cosa, habría “una naturaleza humana, un fin de la historia, bastaría descubrirlo una vez, y en lo sucesivo únicamente restaría socializarlo” (Serna, 2002, p.18). Pero en un mundo humano, trágico, donde el ser debe fabricar su tabla de salvamento, no podemos afirmar que las cosas sean porque deben ser; es decir, necesitamos buscar las razones humanas, no naturales ni trascendentales, que subyacen a cualquier acontecimiento, incluido los conflictos. En este contexto, no podemos estudiar la historia ni los conflictos que en ella se desarrollan aislada ni superficialmente, sino que habría que rastrear qué hay previo al propio acontecer, en qué circunstancias comenzó el problema y cómo ha sido su propio proceso. Por otro lado, si aceptamos que la vida no es inmediata, sino que hay que hacerla, entonces, la historia no será una simple acumulación de sucesos, sino que podemos interpretarla, continuarla o negarnos a perpetuarla.

En esta línea, queremos evitar reconstruir el discurso mayoritario, según el cual los conflictos, ya se desarrollen en un aula o sean internacionales, se reducen a la lucha de poder entre dos núcleos perfectamente diferenciados; y más bien pensar qué tipo de configuración mental subyace a las partes o pueblos enfrentados. Es decir, en este apartado queremos hacer un análisis del ideario, del tipo de racionalidad que favorece un tipo u otro de acciones. Además, pretendemos analizar los conflictos destacando el valor simbólico de alguno de los elementos que intervienen en ellos. Y es que no sólo debemos resolver los problemas trabajando sobre lo que se hace y dice, sino también sobre lo que no se dice, sobre lo que se quiere decir, sobre lo que se insinúa. Lo que se muestra a medias es tan importante como aquello que se exterioriza directamente. Un ejemplo de ello es la violencia estructural, indirecta, aunque los símbolos sean, en muchas ocasiones, positivos. En cualquier caso, el símbolo nos sirve, siempre, para rastrear la naturaleza de los conflictos. Sin embargo, para percatarnos de ello, debemos tener en cuenta el contexto, estudiar los casos concretos, las circunstancias.

Un ejemplo claro es el de la Guerra Fría. En 1947, Bernard Baruch –consejero del gobierno estadounidense– pronuncia la siguiente expresión para referirse a la situación de tremenda tensión existente entre la Unión Soviética y Estados Unidos: “cold war”. Dado que fue un conflicto no declarado, no se puede determinar exactamente cuándo comenzó la Guerra Fría, pero podemos destacar como elemento más importante de este conflicto el muro de Berlín. La construcción del muro de Berlín no solo fue un modo de separar las repúblicas alemanas, Federal y Democrática, sino que tenía muchas otras implicaciones: además de distanciar a familias enteras, de justificar la presencia militar continua y fomentar el miedo entre los ciudadanos, sirvió para diferenciar la Comunidad Económica Europea del Consejo de Ayuda

Mutua Económica, la Organización del Tratado del Atlántico Norte de los miembros del Pacto de Varsovia, pero, sobre todo, para ampliar aún más las diferencias entre la ideología comunista y la capitalista. Por tanto, un enfrentamiento silencioso, en principio sin violencia directa, consiguió efectos desastrosos, dividió fácticamente un país y acentuó las diferencias político-culturales del mundo entero. El 9 de noviembre de 1989 fue el día *die Wende*, del “giro” o “cambio”, con que se denominó la fecha de su derribo. Es muy significativo el uso del término, pues no denota especialmente un carácter violento o vengativo, sino que expresa la necesidad de un pueblo por conseguir por fin la mejora de su vida; transmite desesperación, pero no agresividad. El muro fue destruido por los propios ciudadanos berlineses, algo absolutamente significativo, pues un elemento impuesto por la cúpula poderosa fue finalmente derribado por el pueblo. El pueblo se sintió entonces protagonista en *die Wende*, hizo suya la transformación de su país.

El segundo ejemplo simbólico es el de la frontera física, cuya idea está apoyada en un tipo de racionalidad asimismo estrecha, cerrada, que establece límites. Las fronteras no son sólo simbólicas, no representan límites imaginarios, sino que causan muertes, cierran puertas, destruyen vidas y transmiten rechazo. Sin embargo, en un mundo absolutamente globalizado, donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que componen ya nuestra realidad, no tienen límites, el rechazo a lo otro carece de sentido. Por otro lado, debido a las inmigraciones actuales, la alteridad supuesta en el mundo multicultural se ha convertido en rostros concretos; el otro es ya “carne abierta y ha dejado de ser una realidad virtual para convertirse en real”(García, 2002, p. 184). Esta carne abierta se muestra –como podríamos decir con Ortega– en el pasado. Estudiar el pasado nos ayuda en un doble sentido: estudiar el pasado desde el presente, para ver el sentido que han tenido esos hechos para nosotros, y proyectar el futuro desde el presente y el pasado, pensando qué debemos ajustar como seres humanos; es decir, haciendo una lectura ético-crítica de la historia (Beuchot, 2011, p. 31). El sentido del pasado debe quedar vivo; esto es, no debe entenderse como algo que hay que olvidar, como lo que no debe ser, sino como lo que es para nosotros, en nuestra experiencia del mundo. El otro camino, el del olvido, el del castigo sin reflexión, el de la conciencia que identifica error con pecado, que no asimila el conflicto y la contingencia como algo constitutivo del ser humano, no ayuda a la maduración de la personalidad de cada uno y supone conflictos psicológicos que derivan, en muchas ocasiones, en problemas de mayor gravedad.

El mundo, la historia y nosotros mismos no somos lo que mostramos hoy, sino lo que fuimos ayer y también lo que no fuimos. Esta concepción de la historia, del pasado y de la vida

en general sólo puede ser comprendida si aceptamos el carácter limitado e histórico del ser humano, si nos asumimos a nosotros mismos con todas nuestras facultades: racional, sentimental, poética. *Poiesis* en cuanto hacer, pero también en cuanto fantasía, imaginación. Y es que, hoy conocemos la historia del mundo a través de acontecimientos concretos pasados, de hechos, pero un día el ser humano tuvo que inventarse el mundo, antes de la memoria, antes de la racionalización de la realidad. Esa “invención” del mundo no significa que el ser humano sea el creador fáctico de las cosas concretas de la realidad, sino que, por medio del ingenio, consiguió establecer similitudes y alcanzar a comprender. Antes de ello no había mundo, sino simple acontecer, las cosas estaban, pero no eran nada.

Sólo el ser humano se entiende como siendo y tiene conocimiento de su vida, del carácter problemático de su existencia. Y el ser humano no sólo se entiende como siendo lo que *de facto* ya es, sino que pretende que su esencia coincida con su existencia, pretende ser plenamente. Sin embargo, el individuo nunca alcanza ese nivel absoluto de plenitud, aunque muchas teorías de la paz, así como algunas religiones, hayan intentado proporcionarla. Y no logramos esa plenitud porque es, precisamente, un imposible, pues la vía hacia la paz es eso, un camino, de nuevo, un hacer. De ahí el carácter procesual no solo de los conflictos, que hemos descubierto constitutivos al ser humano y que defendemos hay que estudiar en cuanto a sus causas y no poniendo tanto énfasis en las consecuencias, sino de la paz, que resulta ser, como la propia vida humana, un hacer. La paz es una promesa, un horizonte, de ahí que la cultura de paz sea tan filosófica, toda vez que la filosofía es un *faciendum*. Filosofía y paz quedan unidas por su carácter finito, histórico, esto es, humano.

La Filosofía para Niños en el desarrollo de la cultura de paz

Partiendo de la idea de que los métodos participativos “estimulan la resolución de situaciones problemáticas a través del trabajo conjunto, socializando el conocimiento individual; potenciando y optimizando el conocimiento colectivo; estimulando una mayor actividad cognoscitiva de los alumnos; desarrollando su creatividad y su capacidad de autoaprendizaje” (Nolasco y Modarelli, 2009, p. 2), asumimos las metodologías activas como herramientas indispensables en la construcción de la cultura de paz.

Si bien en el esquema pasivo se establecen las relaciones a través de la *recepción* directa del conocimiento, en la Filosofía para Niños lo que encontramos como metodología activa es *construcción*, tanto de los conceptos como de los espacios de intercambio. El aprendizaje en el aula tradicional es individual, pero

no autónomo, pues depende únicamente de la información que se recibe del profesor. Por ello, podemos decir que el discurso en estos casos es unidireccional, otorgándose los mismos instrumentos y conocimientos a todos, pero consiguiendo que sólo comprendan algunos. Por su lado, el aprendizaje activo es circular, peripatético, incluye a todos, pero de forma autónoma, no simplemente individual, y el conocimiento, aunque reflexionado de forma comunitaria, se traduce precisamente en herramientas personales. Es decir, el método colaborativo de la Filosofía para Niños, gracias a sus criterios argumentativos y sus argumentos críticos, pretende organizar una escuela activa en la que el conocimiento no es potestad de aquel que transmite, sino que se convierte en un valor compartido donde todos forman parte del proceso (aprender a aprender).

Tabla 1. Modo de acceso al aprendizaje: metodologías pasivas y activas. Elaboración propia.

Elementos	Metodologías pasivas	Metodologías activas
Actividad docente	Monólogo	Diálogo
Movimiento del aprendizaje	Recepción →	Construcción ↔
Transferencia del conocimiento	Unidireccional	Diversificación en la transferencia
Recepción de conflictos y dudas	Conflictos → Monólogo	Conflictos ↔ Diálogo
Interés de los conflictos	Consecuencias	Causas
Concepto de aptitudes	Una inteligencia, un modo de acceso	Inteligencias múltiples

En este sentido, nos parece relevante resaltar la importancia de la relación establecida con la resolución de conflictos dentro de una pretendida escuela de paz. En general, los esfuerzos educativos referentes a la resolución de conflictos se centran en las consecuencias que estos generan: quién está implicado y cómo puede sancionarse el acto, si ha generado algún tipo de violencia. Focalizar la atención demasiado en las consecuencias trae consigo, en algunas ocasiones, la ausencia de reflexión sobre las razones que generan el conflicto, esto es, sobre las causas. De esta forma, lejos de hacerse un análisis profundo y sistémico de la propia naturaleza del conflicto, se consiguen soluciones interinas que no aseguran la erradicación del mismo. Por otro lado, el concepto de castigo no suele tener –así lo expresan los alum-

nos– el efecto deseado: para ellos, el objetivo de los castigos es “no repetir la acción”, “aprender a no hacer cosas malas”, “pensar que lo hemos hecho mal”, “recapacitar”, “enseñarnos a hacer lo que debemos”, “pasarle mal”. Sin embargo, al preguntarles si solía cumplirse ese objetivo, se sienten divididos, y aquellos que dicen que sí alegan que no vuelven a repetir la acción por miedo. Al cuestionarlos por la posibilidad de alternativas, contestan unánimemente que no existen (Mariscal, 2014, p. 47).

Sin embargo, toda vez que consideramos que, desde el concepto activo de educación y racionalidad, se acepta el carácter intrínsecamente problemático de nuestra especie, efectivamente las soluciones no pueden ser nunca definitivas, pero sí es posible dirigirse al origen del problema para interpretarlo y buscar alternativas viables (vía hermenéutica). Lo relevante, por tanto, está en el lugar donde se ubique la centralidad del problema: consecuencias o causas. Curiosamente, los preocupados por las consecuencias plantean las soluciones en términos pasivos, mientras que los preocupados por las causas suelen ofrecer alternativas más activas y constructivas.

Por otro lado, la corrección continua, la no aceptación espontánea de las cuestiones, de las dudas, de la problematización, conseguiría la construcción de una escuela menos crítica y, por ende –según nuestra tesis– menos pacífica. Los principales peligros de una corrección constante de las ideas son los siguientes:

- ▶ El convencimiento en la corrección de las ideas propias, como consecuencia de su encadenamiento lógico, hace que no se preste suficiente atención a la posibilidad de que la premisa original fuese errónea.
- ▶ Una idea incorrecta, que podría haber conducido a una conclusión útil, es desechada porque carecía de base en el estadio primario de su desarrollo.
- ▶ Se parte del supuesto de que una idea sólida es adecuada, bloqueando la posible creación de otra idea más eficaz.
- ▶ La importancia que se confiere a la corrección lógica se convierte en factor inhibitorio ante el temor de cometer errores (De Bono, 1993, p. 20).

Que los niños desarrollen su pensamiento crítico queda relacionado con un carácter más hospitalario hacia el otro, pues al ser capaces de poner en cuestión la autoridad de ciertos poderes (principalmente de las normas), consiguen trascender las convenciones para desarrollar la empatía para con el otro por encima de todo. Además, creer que “la verdad es una y el error múltiple”, es decir, sancionar siempre las razones alternativas, los modos de acceso al conocimiento que se salen de la media normalizada socialmente, es reivindicar una idea exclusiva de la razón, con los peligros consecuentes de la creación de una sociedad poco

pluralista con los modos de pensar y vivir ajenos a la cultura propia.

Por ello, consideramos que la educación dirigida a la creación de una cultura de paz debe preguntarse qué tipo de racionalidad quiere fomentar para hacer posible la convivencia efectiva (intercultural). Así, la razón inclusiva, propia de la metodología dialógica de la Filosofía para Niños, admite que “la diversidad es la norma y no una excepción” (UNESCO, 2008, p.42). Esto, unido con la necesidad social de hacer un mayor uso del carácter crítico, nos hace pensar en un tipo de escuela comprensiva con lo otro, con el otro. Comprometerse con la otredad de forma crítica supone reinterpretar los propios valores y creencias, entendiendo que el acto hermenéutico es intrínseco al ser humano; es decir, que no hay naturaleza humana (fija), sino historia –por citar a Ortega– o que no hay hechos sino interpretaciones –por recordar a Nietzsche–. Ello genera una razón más inclusiva, más tolerante, toda vez que se acepta la máxima aristotélica donde se afirma que “el ser se dice de muchas maneras”. Admitir este carácter plural de la existencia humana supone no sólo confirmar el derecho del otro, sino asumir la intrínseca situación de “extranjerismo” del ser humano: aceptarse como ser cambiante, siempre en camino. Esto abre las sendas de la solidaridad y la identidad propia y ajena, pero también, las de la creatividad y la imaginación.

Reivindicar el carácter diverso de la condición humana supone, de igual modo, una vía para lo que podríamos llamar “educación en la diferencia”, no en contraposición a la “educación en igualdad”, pero sí en contraposición a los peligros de la homogeneización. Ello implica una educación que tenga en cuenta no sólo las inteligencias múltiples en cuanto a aptitudes, sino en cuanto a condicionamiento cultural. Se trata de una especie de perspectivismo educacional que permitiría una escuela más intercultural y pacífica. Por ello, nos parece recomendable que en los centros educativos puedan crearse proyectos, donde predominen el diálogo y la atención a las diferencias como algo positivo, como apertura hacia la comprensión afectiva y no como situaciones excepcionales (así se recoge en el programa de Filosofía para Niños).

En ese sentido, reivindicamos como herramientas principales de la Filosofía para Niños, en consonancia con el fomento de una ciudadanía inclusiva, las de escucha activa, las doce típicas y el pensamiento lateral. El método de la escucha activa se enmarca dentro de una educación para la libertad, que parte de la aceptación de la diversidad de voces como oportunidad y no como problema. En esta línea, los autores Argos, Ezquerria y Castro hablan de la pedagogía de la escucha (2011, p. 3). Para desarrollar esta *pedagogía de la escucha*, la calificada como activa se basa en varios métodos que cambian el modo de relacionarse y dialogar de los alumnos, dando lugar a la muestra de interés por lo que expresa el otro. Así, podemos decir que la FpN cumple la función

de una herramienta de revalorización de las categorías superiores de la taxonomía de Bloom y de la pirámide de necesidades de Maslow, trabajando sobre la dimensión cognitiva plenamente, fomentando la crítica y apoyando la inclusión.

Por su lado, Torrego denomina “doce típicas” (2001, p. 74) a las correspondientes respuestas que ofrecen en general las personas cuando pretenden ayudar a otra. Sin embargo, estas respuestas son obstáculos para la comunicación, pues no ayudan a que la persona se sienta comprendida, ya que incluyen un juicio negativo sobre el otro (yo sé lo que tú debes hacer y tú no; lo que te pasa no es importante; me estás ocultando algo). Se trata, por tanto, de transformarlas en repuestas positivas, mediante la escucha activa, donde el otro se sienta tomado en cuenta, acogido (¿puedes contarme más sobre...? ¿entonces te duele que...?).

El pensamiento lateral, que Edward de Bono defiende frente al vertical, se ocupa de buscar alternativas a los supuestos “tradicionales”, sin aspirar siquiera a que dichas alternativas sean mejores. Se intenta, así, reestructurar los supuestos, que, como toda idea y concepto, son un modelo establecido, cuya validez se acepta normalmente sin objeción ni reflexión previa. (De Bono, 1993, pp. 106-107). De esta forma, enseñar en la crítica como objeto último, en la revisión de supuestos aparentemente indiscutibles, es también explorar y fomentar la creatividad de los niños. Y la creatividad es importante en todos los niveles, así lo indica Franco cuando habla de la relevancia del fomento de la creatividad en la etapa preescolar (2006, p. 2).

Tabla 2. Esquema de diferencias entre pensamiento vertical y lateral. Ideas extraídas de De Bono (1993, p. 53).

Pensamiento vertical	Pensamiento lateral
Selectivo	Creador
Se mueve sólo si hay una dirección en que moverse	Se mueve para crear la dirección
Analítico	Provocativo
Se basa en las secuencias de las ideas	Puede efectuar saltos
Cada paso ha de ser correcto	No es preciso
Se usa la negación para evitar las desviaciones	No se rechaza ningún camino
Sigue los caminos más evidentes	Sigue los caminos menos evidentes
Es un proceso finito	Un proceso probabilístico

Nos parece interesante el uso de la Filosofía para Niños en la creación de la cultura de paz en los centros educativos, porque

recoge en su programa la importancia de un pensamiento triple, que asumimos como muy beneficioso para el establecimiento de esa idea inclusiva de la paz. A saber: pensamiento crítico, cuidadoso y creativo.

De ahí que las sesiones de Filosofía para Niños puedan dirigirse, precisamente, hacia el descubrimiento de la otredad en uno mismo y de la identidad en los otros. De esta manera, a través del fomento crítico del pensamiento, se consigue reivindicar una razón inclusiva que tenga en cuenta al otro en un doble sentido: por una parte, al otro que se mira en mí, que hay en el propio yo, asumiendo la diversidad que existe en cada ser humano, su condición cambiante e histórica, inacabada; por otra, al otro que se muestra como extraño, sus razones de ser y su participación en la configuración del propio sujeto.

No obstante, con el programa de Filosofía para Niños no se pretende establecer unos contenidos axiomáticos concretos, lo que sería contradictorio con el discurso pro pluralismo que hemos defendido, sino dotar a los discentes de herramientas prácticas y personales para enfrentarse a las distintas realidades de forma crítica e inclusiva.

Propuestas de aplicación

En este punto ofrecemos varias herramientas que, conjuntamente con la Filosofía para Niños, pueden usarse en sesiones dirigidas al fomento de la cultura de paz y al desarrollo de actitudes más pluralistas en los alumnos.

En general, hay que decir que cada persona que practica la Filosofía para Niños utiliza un modo propio de realizar las sesiones. No obstante –como hemos explicado–, el proyecto común coincide en fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, a través del diálogo razonado y de la problematización de conceptos.

Enseguida se presentarán diferentes herramientas prácticas que pueden emplearse para la creación de una sesión de Filosofía para Niños. (Para una descripción más detallada del desarrollo de las sesiones concretas, puede consultarse Mariscal, 2017.)

Los nacirema

La lectura de *Los nacirema*, utilizada a menudo en prácticas educativas, resulta muy provechosa para el desarrollo del pensamiento pluralista en los niños y jóvenes. Se trata de presentar “la cultura de los nacirema” –un texto de Horace Miner, publicado en 1956– donde un presunto antropólogo describe las costumbres de un pueblo. Palabras como “hombres-medicina”, “ceremo-

nia”, “actividad ritual”, “santuarios” o “caja de los hechizos” hacen que los alumnos creen una determinada imagen de la cultura en cuestión. De esta forma, se comienza preguntando cuál consideran que será el aspecto de los nacirema, su religión, si la tienen, etc. En los casos en que se ha aplicado, debemos decir que las respuestas iban desde “el uso de taparrabos” hasta “tribus” o “incivilizados”. Cuando se termina de describir las impresiones, se procede a dar la vuelta al nombre de la tribu y descubrir “American”, de tal manera que se muestra cómo el texto intentaba describir la cultura occidental. Con ello se pretenden trabajar, desde un punto de vista crítico, aspectos como los prejuicios, el uso del lenguaje y la importancia de la perspectiva desde la que se describe.

Ya que se va a hacer uso de la actividad como parte de una sesión de Filosofía para Niños, es necesario acompañar siempre la lectura con un posterior diálogo. Para ello, el moderador modulador, debe ir realizando preguntas, previamente preparadas y siempre dejando lugar para otras que puedan ir surgiendo. Dejamos a continuación algunas cuestiones posibles para la actividad:

¿Responde el texto a lo que somos? ¿No es eso lo que nosotros hacemos cuando describimos otras culturas? ¿Se puede manipular la información? ¿Podemos cambiar la realidad con nuestra descripción? ¿Por qué creéis que un observador puede describir de un modo tan extraño para las personas que describe? ¿Creéis que las culturas pueden entenderse entre ellas? O, más fácil, ¿que la gente diferente puede comprenderse, ponerse de acuerdo? ¿Podemos decir entonces que nosotros somos también extraños, desde el punto de vista de otros, a los que nosotros vemos como extraños? Es decir, que podemos resultar raros o provenientes de una cultura difícil de entender a los ojos de otras personas.

Objetivos de esta actividad:

- ▶ Analizar y reflexionar sobre la posibilidad de describir una realidad humana de forma objetiva.
- ▶ Profundizar sobre la importancia de los componentes culturales en la interpretación
- ▶ Problematizar los propios supuestos culturales.
- ▶ Trabajar de forma crítica conceptos como “cultura”, “etnia”, “tradición”, “civilización”.

Lo más relevante de la práctica es reflexionar acerca de la importancia que tiene ocupar el lugar del otro para poder comprenderlo, asumiendo que cada uno de nosotros puede ser visto también como cultura, sociedad y persona diferente, según el horizonte interpretativo desde el que se interprete. Esta experiencia personal de la diferencia, que se experimenta tan bien con la lectura del texto, es un buen camino hacia la cultura de paz.

1. *Inversión de opiniones*

Se trata de una herramienta que resulta extremadamente útil para el fomento del pluralismo y el pensamiento lateral, ya que implica que cada uno de los alumnos adopte una postura que, en principio, representaría la contraria a la suya. Consiste en presentar un tema controvertido, preferiblemente donde entren en conflicto dos o más derechos fundamentales, realizar una pregunta general (¿debería anteponerse el derecho de la mujer frente al de la vida de un feto? ¿es justo que la dirección de una escuela pueda prohibir a una niña a usar velo en el aula?) e “imponer” la respuesta. Esto es, el grupo se divide en dos, donde uno deba argumentar una respuesta afirmativa y el otro una negativa. La idea es realizar esta práctica una vez se haya conocido al grupo-clase, de manera que se puedan, en cierto sentido, suponer las opiniones generales, y así otorgar la argumentación más dispar respecto de la original. Con ello, los alumnos habrán de realizar un esfuerzo mayor, tanto en lo argumentativo, de búsqueda de razones, como de comprensión y tolerancia para con el otro. De esta forma, se consigue, en la mayoría de las ocasiones, que puedan comprender y no solo respetar las razones de los otros (las otras razones); es decir, entenderlas como entidades que pueden ser analizadas, refutadas e incluso comprendidas, dejando de lado la violencia directa contra las personas. Así, por un lado, el esfuerzo se dirige a los argumentos y no a las personas, y, por otro, se fomenta la comprensión plural, caleidoscópica de la realidad.

Una actividad interesante, para niños no infantiles y que se puede realizar también con adultos, es confrontar dos derechos fundamentales a través de un hecho concreto, como puede ser el uso del *hiyab* en la escuela pública de países sin mayoría musulmana. Se trata de realizar la lectura de una noticia al respecto o la proyección de un corto, por ejemplo, y dialogar acerca de las razones de cada posición, a saber: la de un colegio que no quiere permitir el uso del *hiyab* y la de la niña que desea llevarlo. En cualquier caso, la idea general es que la mitad de la clase defienda la postura del colegio y la otra mitad a la chica “excluida”. Con una especie de representación teatral, el objetivo es que se interesen por las razones del otro y puedan discutir de forma ordenada y pacífica. Tras recoger y problematizar los razonamientos, se pasa al diálogo más libre, donde el moderador realizará varias preguntas para reflexionar sobre los conceptos y las ideas que se construyen alrededor de la problemática en cuestión.

Objetivos de la actividad:

- ▶ Realizar un esfuerzo por comprender las razones del otro posicionando a los alumnos directamente en su situación.
- ▶ Fomentar el análisis profundo de las razones en pos de la creación de un pensamiento más ordenado y reflexivo.

- ▶ Trabajar sobre temáticas culturales y sociales diversas y controvertidas con objeto de buscar opciones intermedias que favorezcan la cultura de la paz.
- ▶ Mostrar la diversidad de la realidad.

2. Ejercicios de pensamiento lateral

Creemos que la Filosofía para Niños, en su conexión con la educación para la paz, puede encontrar un gran apoyo en los ejercicios de pensamiento lateral. Edward de Bono –como hemos explicado anteriormente– trabaja con la idea de invertir el pensamiento vertical, donde no hay lugar para la reflexión, en pensamiento lateral, en el que las respuestas pueden ser diversas. De ahí que en muchas ocasiones ofrecer estos ejercicios, siempre para una posterior reflexión filosófica, sea de gran utilidad:

La eminencia

Un padre y su hijo viajan de Valencia a Barcelona y tienen un accidente con un camión en la carretera. El padre muere y el hijo queda muy grave en el hospital. El consejo médico del hospital se reúne y decide llamar a la máxima eminencia del país para realizar la grave operación al niño. Accede y cuando llega el comité le pregunta a la eminencia si será capaz de operar al niño a lo que responde: ¡Claro, es mi hijo!

Aunque la pequeña historia puede estar prevista para fomentar un pensamiento feminista y profundizar en las razones que sustentan el hecho de que la mayoría de las personas no encuentran respuesta al acertijo, lo cierto es que desde una perspectiva lateral, no existen las respuestas correctas. El niño podría tener dos padres varones, un padrastro, o un padre biológico y otro adoptivo. En cualquier caso, lo que se pretende con estos ejercicios es fomentar la lateralidad del pensamiento o la diversificación de las inteligencias, donde no existe supuesto irrevisable y donde las realidades se multiplican, rompiendo con los modos dicotómicos de clasificación: normal-anormal, bueno-malo, norte-sur, listo-tonto.

Objetivos de la actividad:

- ▶ Fomentar las inteligencias múltiples.
- ▶ Mostrar que el acceso al conocimiento puede ser diverso.
- ▶ Fomentar un análisis de la realidad cultural y social más plural y respetuoso con el otro.
- ▶ Problematizar el concepto de verdad en el contexto cultural, posibilitando el acceso a una visión de la realidad donde las verdades son múltiples.

Conclusiones

Nos parece indispensable, por tanto, educar en la crítica como valor supremo para dirigirnos hacia una ciudadanía inclusiva, pluralista, responsable y comprometida. Defender que la escuela debe usar la crítica como elemento principal para el desarrollo reflexivo de los estudiantes es aceptar que el objeto último del docente es enseñar a pensar, proporcionando a los estudiantes herramientas útiles para reflexionar sobre las ideas antes de admitirlas. Esto significa que los alumnos se hagan cargo de todo el proceso de aprendizaje, no admitiendo sin más lo que está bien y mal, lo que deben pensar, sino cuestionando las propias categorías y reformulándolas constantemente tras pasarlas por el tamiz de la razón. Esto es confirmar que en el proceso de desarrollo de la cultura de paz no es tan importante la transmisión de valores concretos, como la problematización continua de los valores, conceptos, percepciones de la realidad y prejuicios, a través de los cuales se construye el propio período de aprendizaje. En este sentido, hemos presentado la propuesta de una cultura de paz, cuyo objetivo sea cuestionar constantemente y transformar la sociedad modificando las categorías propias.

Nos parece que la educación para la paz pasa por la crítica a los propios prejuicios culturales, para poder reconocer en las razones de los otros la posibilidad del diálogo. Así, la Filosofía para Niños, cuyo programa se centra precisamente en el intercambio dialógico, supone una buena aliada para el desarrollo de la cultura de paz. Y todo ello –hemos defendido– se concreta en el cambio de perspectiva, de aquella centrada en la educación homogeneizadora, en la que el objetivo es ser todos iguales en aptitudes y tendencias, a la dirigida a la particularidad de cada alumno, donde lo que prima es una socialización de la razón inclusiva.

La autora declara no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.

Referencias

- Argos, J., Ezquerro, M.P., y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18
- Beuchot, M. (2011). Hermenéutica analógica y filosofía de la historia. En F. Arenas-Dolz y G. Gordo Piñar (Eds.), *Márgenes de la interpretación* (pp. 31–45). Madrid, ES: Plaza y Valdés.

- De Bono, E. (1993). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona, ES: Paidós.
- Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-16.
- García, J. (2002). Multiculturalidad e inmigración. En G. González Arnáiz. (Ed.), *El discurso intercultural*. Madrid, ES: Biblioteca Nueva.
- Mariscal, S. (2014). Filosofía para Niños y cultura de paz. Repositorio de la Universidad de Cádiz, ES: Rodin. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16852>
- Mariscal, S. (2018). Filosofía para Niños y exploración conceptual. El diccionario creativo. En R. Vega y P. Requeijo (Coords.), *La universidad y nuevos horizontes del conocimiento*. (pp. 225-234). Madrid, ES: Tecnos.
- Miner. H. (1956). Body ritual among the Nacirema. *American Anthropologist*, 58(3), 503-507.
- Nolasco, M.R., Modarelli, M.C. (2009). Metodología didáctica innovadora: una experiencia en el aula universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 48(2), 2-8.
- Ortega y Gasset, J. (1971). *Historia como sistema*. Madrid, ES: Espasa-Calpe.
- Patella, G. (2015). Aesthetics and “transcultural” turn. *Laocoonte. Revista de estética y teoría de las artes*, 2(2), 133-144.
- Serna Arango, J. (2002). *Finitud y sentido*. Colombia: Discusiones.
- Torrego, J.C. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid, ES: Narcea.
- UNESCO. (2008). *Inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: Pehuén Editores.