

DIÁLOGO SOBRE EL DIÁLOGO

Un libro de ayuda para el curso para profesores:

“Desarrollar el diálogo a través de la investigación filosófica”

Elaborado según el Plan Sócrates de la UE por el grupo Menon, formado por educadores de 11 países europeos distintos.

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación (comunicación) es responsabilidad exclusiva de su autor. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida

MENON: Developing Dialogue through Philosophical Inquiry

Comenius 2.1 Action 226597-CP-1-2005-1-MT-COMENIUS-C21



INTRODUCCIÓN

Puntos fundamentales

Es un hecho irrefutable que la educación humana – y el progreso de la humanidad en su conjunto – estaría ahora mucho más atrasado si no se hubieran inventado las **palabras**, de una u otra forma. Es difícil de imaginar un aula donde la iniciativa de educar no se lleve a cabo con palabras.

Es más, a pesar del reciente y saludable énfasis en mejorar las herramientas visuales para el aprendizaje, incluyendo la proyección de palabras clave en las paredes de la clase, el uso de la palabra ha sido predominantemente **oral**, más que escrito. A pesar de toda la inversión de los sistemas educativos en libros de texto y en desarrollar las capacidades para leer y escribir, la habilidad que el profesor tiene en el uso de las palabras se sigue considerando como algo fundamental para un buen aprendizaje.

El grupo Menon no cuestiona en absoluto el valor de una buena comunicación oral (y visual) de los profesores.

Por otro lado, comparte la teoría de un grupo cada vez más numeroso de educadores en todo el mundo que quiere poner más énfasis en cómo los alumnos pueden **aprender** mejor, en vez de cómo los profesores pueden enseñar mejor, en el sentido de “instruir y transmitir”.

Hay varias razones que explican este cambio de enfoque, y este libro tratará de elaborarlas. Incluyen:

- La evidencia que el **recitado** – pedir a los estudiantes que reciten o recuerden lo que se les ha dicho, que no es lo mismo que “aprender de memoria” – no es una manera muy eficaz de conseguir el aprendizaje.
- La evidencia que **hablar** de lo que uno se supone que está aprendiendo es una manera muy eficaz de conseguir el aprendizaje.
- La evidencia que un enfoque **inquisitivo**, o investigativo, a la hora de enseñar y aprender incrementa la motivación y el nivel en todas las asignaturas.
- La evidencia que los alumnos pueden mejorar sus habilidades para razonar e investigar si las practican regularmente, sobre todo cuando contienen elementos de investigación **filosófica**.
- La evidencia que los profesores necesitan mejorar sus propias habilidades para investigar, o incluso razonar, si quieren **profundizar** el aprendizaje de sus alumnos.
- Finalmente, teniendo en cuenta que los jóvenes crecen en un mundo donde el “conocimiento” se expande rápidamente, pero donde la “pericia” cambia constantemente, necesitan que les enseñen elementos para saber **pensar**, aparte del conocimiento de la propia asignatura. (Esto puede llegar a cobrar más importancia en la medida en que los jóvenes usan más internet como fuente de información, pero puede que carezcan de las herramientas necesarias para llevar a cabo una investigación crítica para poder acceder a la información eficazmente y procesarla con efectividad.)

En resumen, la función correcta del profesor del siglo XXI parece que será más la de un “guía que a ti se arrima” que la del “sabio en la tarima.”

Este libro pretende ayudar al profesor en su camino para cambiar de una función a otra – de ser el hablador dominante a ser el facilitador para que los alumnos hablen, piensen y aprendan mejor en la clase.

El libro como material didáctico

La metáfora del “camino” es importante en el contexto de todo el proyecto Menon / Desarrollo de Diálogo. Los que han trabajado en el proyecto creen que siguen un camino en solitario para conseguir apreciar mejor las **complejidades** que supone el cambio de funciones que acabamos de explicar.

Para ilustrar esta idea más claramente, hay que tener en cuenta que la mayoría de los profesores han sido habituados a una cultura de instrucción y transmisión desde que ellos mismos eran niños. La mayoría de ellos logra manejarse bien en la cultura de “el profesor sabe más”, y pueden incluso lograr mantener su autoestima, o ganarse la estima de los demás, si deciden cruzar suavemente la línea que separa los “alumnos” del “profesor”. Sin embargo, siempre encontrarán alumnos que no procesan la información tan bien como lo hacen ellos – de hecho, que están mucho menos motivados que ellos mismos. Es precisamente para aprender a lograr una relación más saludable y productiva con alumnos reacios o distintos, que los profesores necesitan reflexionar sobre su propia función y experiencia: y así averiguar lo que intriga, provoca o motiva a los jóvenes en su experiencia educativa. El desarrollo de un diálogo saludable en la clase es una buena, si no la mejor, manera de conseguirlo.

Pero coger este camino no es tan sencillo como tomar una pastilla que transforma al profesor en un día. El curso de Desarrollo del Diálogo no es una “solución rápida”. De hecho, es el comienzo del proceso donde un profesor se **transforma** poco a poco, primero en alguien más reflexivo y paulatinamente en un profesor más efectivo y receptivo.

Con este fin, este libro, así como el DVD “Hacia el diálogo” que también acompaña al curso, ofrecen una serie de pautas en el trayecto del camino. Los tutores del curso harán referencias al libro y puede que pidan que se lean ciertas páginas, pero la intención principal es que los propios participantes del curso decidan ellos mismos cuándo y cuánto estudiar de un capítulo en particular.

Dirección general del libro

En líneas generales, cada capítulo analiza con más profundidad la práctica y el concepto de diálogo. El primer capítulo, por ejemplo, es un simple esquema de la evidencia y argumentos a favor del uso del diálogo como herramienta para pensar y aprender mejor en la clase; sin embargo, el último capítulo – *(6) Diálogo, el Yo y la Educación (Cómo el diálogo se relaciona con el desarrollo del yo y los demás)* – examina en profundidad y con sutileza la manera en que la relación pedagógica es distinta cuando también es deliberadamente dialogante. Sugiere que luchar para conseguir el diálogo en la clase debería de considerarse no meramente como un medio para conseguir el fin de un mejor aprendizaje – aunque es admirable – sino como algo más importante, un fin en sí mismo: una manera de vivir, así como de aprender, que enriquece la identidad personal y las relaciones sociales.

Las razones para desarrollar el diálogo en la enseñanza, por lo tanto, embarcan más ámbitos que el de educar y promover un aprendizaje más efectivo. Se convierte en una razón para promover una **buena vida** para el individuo y para la sociedad. Puede que este concepto ya forme parte de lo que muchos ya consideran como parte de la “educación”, pero si no lo es – o si la educación para vivir en su sentido más amplio se olvida con demasiada facilidad cuando sólo se persigue la nota y la calificación - entonces vale la pena tomar el camino hacia, o desde, este fin.

Desarrollo más detallado del libro

Después del primer capítulo que presenta el caso a favor del desarrollo del diálogo, hay otro capítulo – (2) *¿Por qué el diálogo no es siempre una buena idea en la educación?* – donde se plantea otro desafiante punto de vista.

Felix García Moriyón, el cual defiende este argumento, además de ser profesor de filosofía en un instituto de España, es también secretario de uno de los sindicatos de profesores del país. Por lo tanto, tiene experiencia de primera mano en la política de campo, además de un astuto sentido de lo que hace funcionar los sistemas educativos. Su desafío al fomento, de manera un tanto idealista, del diálogo en la clase es rebatido por Roger Sutcliffe. Su amplia experiencia educativa – inglés, matemáticas y filosofía en el instituto y asignaturas generales en primaria – y su puesto de presidente de organizaciones en el Reino Unido y a nivel internacional, le ha permitido tener mucha experiencia en los valores prácticos y sociales del diálogo.

Esperamos que el diálogo entre estas dos voces consiga un tipo de equilibrio en la discusión, pero que también provoque un **diálogo interior** en cada lector.

El siguiente capítulo – (3) *Diálogo, Conocimiento y Significado/Sentido* – fue escrito en gran medida por Joseph Giordmaina, de la Facultad de Educación de la Universidad de Malta. Con una gran experiencia en métodos para desarrollar el pensamiento y en combinar perspectivas teóricas con la observación de casos prácticos, el Dr. Giordmaina enmarca la enseñanza del diálogo con la existente y cada vez más extendida tradición del **constructivismo**. Sostiene que el diálogo en la clase es problemático – esta vez el planteamiento genera dudas sobre si el concepto de diálogo es lo suficientemente claro – pero su experiencia en general ayuda a generar confianza en que es importante y valioso para los profesores. Sobre todo, porque la participación de los estudiantes en un diálogo verdadero les permite descifrar información compleja y, a veces, puntos de vista opuestos.

El capítulo 4 – *La comunidad de investigación y diálogo* – se basa en los 20 años de experiencia de Zara Carneiro de Moura creando dichas comunidades en Portugal y enseñando a los profesores cómo hacerlo. Hay que tener en cuenta que la frase “**comunidad de investigación**” precede ampliamente al término “comunidad de aprendizaje”, y fue desarrollada por el filósofo y científico, Charles Peirce (1839-1914). Su objetivo primordial era que la comunidad científica de la época se rigiese por unas normas de investigación y de examen de los científicos.

Ese modelo todavía se considera con cierta relevancia ya que puede usarse en la educación hoy en día – si la educación se concibiese como un descubrimiento. Por supuesto que parte del pensamiento detrás del proyecto Menon es que en la educación la instrucción del profesor lleva mucho más peso que la investigación entre profesor y alumnos. El título del proyecto se basa en el relato de Platón sobre el diálogo entre Sócrates y el niño llamado Menon. El niño, a través de las preguntas de Sócrates, logra “descubrir” el teorema de Pitágoras.

A no ser que los **matemáticos**, o los no matemáticos, siembren dudas sobre si este tipo de preguntas y diálogos se pueden aplicar más generalizadamente al aprendizaje de las matemáticas, u otro tipo de aprendizaje, es importante de resaltar el punto de vista de un profesor de matemáticas, Colin Hannaford, jubilado tras una trayectoria distinguida en el colegio europeo, Abingdon, Gran Bretaña:

*“Cuando las matemáticas se enseñan casi en su totalidad a través de la **instrucción** de un profesor, el éxito se mide examinando a los individuos en privado. El resultado es que un pequeño número, que ya sabe o que aprende a entender el lenguaje de la instrucción, seguramente encuentra este enfoque totalmente satisfactorio. Normalmente, otro grupo bastante más numeroso encuentra que la obediencia a la instrucción, aún sin entenderla, se valora casi de la misma manera. El resto que no entiende y tampoco obedece, y que no produce resultados suficientemente satisfactorios, no se le permitirá continuar.*”

Las consecuencias sociales de esta destrucción de la inocencia, dignidad y valor nos rodean por todos lados. Este método educativo por instrucción conserva en gran medida la estratificación de la sociedad: la estratificación de clases mutuamente incomprendidas, cada una con distintos valores morales, estructura social, lenguaje, todos hostiles entre sí.

*Existe, sin embargo, una alternativa. Esta alternativa fue desarrollada por primera vez por las democracias griegas hace más de 2000 años. La alternativa a aprender por instrucción es aprender por **discusión**. Desde entonces, ha servido de base para la investigación matemática y científica. Lo he usado con éxito y de manera muy agradable como método pedagógico en mi propia clase durante más de 10 años. Cada vez se usa más en el resto de Europa. En Hungría, de manera independiente, se ha demostrado por un estudio llevado a cabo por el Departamento de Didáctica Matemática de la Universidad de Eötvös Lorand, que es mucho más efectivo a la hora de enseñar la comprensión matemática en todos los centros de enseñanza a cualquier nivel.*

*Esta alternativa (también) puede potenciar una sociedad más amable, **compasiva** y cohesionada. Puede motivar a los jóvenes a trabajar y pensar juntos hacia objetivos comunes, a compartir una ética, una estructura y un lenguaje común, y a aceptar las diferencias naturales de cada uno con paciencia, comprensión y compasión.”*

Lo que Hannaford describe bien podría llamarse “comunidad de investigación”. Pero, desde el principio de los años 70, cuando Mathew Lipman, un profesor de filosofía en la Universidad de Columbia, Nueva York, introdujo la investigación filosófica a grupos de estudiantes de colegio en un intento de mejorar su preparación para razonar juntos, la aplicación primordial de esta frase ha sido en este tipo de contexto “filosófico”. La posterior pedagogía dialógica, así como los cuentos escritos por Lipman y otra gente a través de los años, se acabó llamando FpN (Filosofía para Niños/ Comunidades), y explicar en qué consiste, cómo funciona, y por qué es importante para la educación – la pedagogía – en todas las asignaturas es la función que cumple Zaza.

La educación, y casi todos los pedagogos, divide el proceso de aprendizaje en “asignaturas”, a menudo incluyendo líneas rígidas conceptuales entre sí, siendo la más notable la que divide “las ciencias” de “las artes”. Por lo tanto, todo el mundo, menos aquellos con un pensamiento más flexible, asume que, por muy grande que suene la frase “pedagogía del diálogo”, se la asocia con algo llamado “filosofía” por lo que se trata de algo especializado y sin ninguna aplicación a resto de las “asignaturas”.

Este es precisamente el tipo de razonamiento que el proyecto Menon, y la propia FpN, intenta cambiar. El argumento es que la enseñanza en cada “asignatura” se mejora si se lleva a cabo de una manera más filosófica y dialogante. Esto no quiere decir que la filosofía y el diálogo sean más o menos la misma actividad (aunque si se analizan detalladamente los dos conceptos/actividades, se encuentran muchos puntos en común).

Más bien pretende proponer que (a) la investigación filosófica, aunque puede llevarse a cabo por una sola persona, es un proceso de diálogo – es decir, un proceso donde se buscan deliberadamente puntos de vista alternativos para comprobar y desarrollar la propia tesis y que (b) incrementar el aprendizaje en cualquier materia – lo que el psicólogo Lev Vygotsky denominaba “la zona de desarrollo próximo” – se beneficia de un proceso similar, de la participación en un diálogo donde la visión del mundo de cada uno se desarrolla y se comprueba.

En términos más simples, la investigación filosófica es el cuestionamiento de significados/conceptos, de hechos/argumentos, y de valores/juicios. Y es precisamente cuando se cuestiona una de estas cosas – por un profesor o un estudiante – y se desarrolla con el diálogo que el aprendizaje avanza.

Este es al argumento básico del capítulo 5 – Desarrollar el diálogo con la investigación filosófica. La autora de casi la totalidad de este capítulo es Daniela Camhy, la cual ha enseñado y formado a profesores en comunidades de investigación desde hace más de 20

años en Austria. Ha trabajado en un gran número de proyectos e iniciativas en Europa, y ha comprobado asiduamente el valor de la investigación filosófica en una serie de asignaturas y ámbitos. Entre ellos se incluyen la enseñanza de idiomas, el medio ambiente, la ciudadanía y los derechos humanos. Un tema importante que se trata en este capítulo es hasta qué punto iniciar un diálogo en la clase ayuda a desarrollar un ambiente democrático en el que los alumnos aprenden a respetarse más y a crecer como individuos y como personas que seguirán aprendiendo de por vida.

Finalmente, el capítulo 6 – *Diálogo, el Yo y la Educación* – profundiza más en el tema del crecimiento personal y social, mirando a cómo las raíces se fortalecen por una comprensión más detallada de lo que es dialogar. Del mismo modo que en un famoso documental de la BBC sobre la FpN y las comunidades de investigación, un niño de 14 años inesperadamente señala la lealtad como un aspecto necesario para saber escuchar, los autores de este capítulo relacionan el arte de ser un profesor dialogante con la habilidad poco común del tacto pedagógico, un fenómeno del diálogo en el corazón mismo de la educación. Se podría asumir que esta habilidad es bastante intangible, pero Hannu Juuso, un profesor-educador de Finlandia, Timo Laine, un filósofo del mismo país, y Leva Rocena, una profesora-educadora de Letonia, aceptan el desafío de hacerla realidad y relevante. Leer este artículo es igual de desafiante que escribirlo, pero vale la pena por el estudio que realiza para ampliar el concepto que tenemos de nosotros mismos como personas, así como profesores.

Capítulo 1

RAZONES Y PRUEBAS QUE AVALAN LOS BENEFICIOS DE PRACTICAR EL DIÁLOGO EN LA CLASE

por Roger Sutcliffe

Como ya se ha indicado en la introducción, normalmente la comunicación oral no falta en una clase típica. Pero esto no quiere decir que el diálogo sea una característica común. En el libro encargado por la Open University (Universidad a distancia del Reino Unido), "Using Discussion in Classrooms" ("Usar el debate en la clase"), James Dillon estima que 'por lo general, el profesor habla dos tercios del tiempo de una clase' (p. 16). Indica que, 'tras observar detalladamente 1000 colegios e institutos por todo Estados Unidos, se descubre que las discusiones sólo ocupan entre un 4 y un 7 por ciento del tiempo en la clase (Goodlad 1984).'

Además, según Dillon, los profesores exageran constantemente la cantidad de diálogos y discusiones que consiguen con los alumnos. Cita el ejemplo de una profesora de inglés de un instituto que decía que la discusión era su método preferido para enseñar y que lo usaba al menos tres o cuatro veces por semana. Pero tras observar su clase se vio que sólo usaba la discusión el 5 por ciento de la clase y el recitado un 45 por ciento (Conner y Chalmers-Neubauer, 1989). En otro estudio, dos docenas de profesores de institutos de varias asignaturas decían que usaban habitualmente la discusión, pero sólo se observó a siete de ellos haciéndolo; el resto usaban el recitado y la charla en forma de pregunta-respuesta (Alvermann et al, 1900).

Pero antes de considerar las limitaciones de ese tipo de aulas – y el beneficio que podría derivarse de los cambios en pedagogía y estrategias de enseñanza – es necesario que clarifiquemos nuestros términos. ¿Cuál es la diferencia, por ejemplo, entre una discusión y un recitado? De hecho, ¿existe alguna diferencia significativa entre la discusión y el diálogo en la clase? Y, dado que este libro y el curso para el cual está diseñado dan mucha importancia al diálogo "filosófico", ¿qué quiere decir "filosófico" en este contexto?

Recitado y Discusión

Un detallado análisis de las transcripciones permite a Dillon ver varias diferencias entre estas dos formas de hablar o comunicarse (ibíd, p. 16) pero fundamentalmente el recitado consiste en una persona (en este caso, el profesor) que habla la mayoría del tiempo – hace afirmaciones, a veces expresa alguna opinión y otras veces da instrucciones – y uno o más oyentes (en este caso, los alumnos cuya calidad a la hora de escuchar, por supuesto, varía) a los que se anima a hablar tan sólo en algunas ocasiones. Es más, se les pide que tomen la palabra específicamente para contestar preguntas formuladas por el orador principal para examinar el recuerdo de lo que ha dicho el profesor. En resumen, el profesor recita (Latín, *re + citare* = evocar recuerdos) sus propios conocimientos y visión del mundo, y luego espera que los alumnos reciten/evoquen lo que ha dicho.

Es este tipo de aprendizaje que se inclina a lo que llamamos 'memorización', y este tipo de enseñanza a la que llamamos abiertamente enseñanza 'didáctica'.

Vale la pena resaltar, sin embargo, que no decimos que ese tipo de enseñanza y aprendizaje nunca es apropiado. De hecho, podría ser la manera más efectiva de aprender ciertos conocimientos, como las tablas de multiplicación, listas de vocabulario, las líneas para un papel en una obra, etc.

Lo que se puede decir sin lugar a dudas, es que cuanto más dependa el aprendizaje de absorber nueva información o puntos de vista que complican el actual conocimiento y comprensión del alumno, menos adecuado será cualquier método que promueva la

memorización – y más apropiado será un enfoque que apoye el diálogo y el debate. Pero nos hemos adelantado a los hechos de nuevo. Todavía tenemos que aclarar el concepto de ‘discusión’, y por supuesto el de ‘diálogo’.

La **discusión**, para Dillon, se caracteriza por la participación múltiple, más o menos repartida a partes iguales entre el profesor por un lado y los alumnos por otro. De hecho, los profesores preguntan menos y los alumnos ofrecen (múltiples) propuestas distintas – alguna de éstas también pueden ser preguntas. A menudo, las preguntas causan perplejidad o animan a generar otras opiniones, en vez de intentar que se enumeren simples ‘hechos’.

Todo esto concuerda con la raíz del significado de ‘discusión’, del Latín dis + cutere = sacudir y separar. La discusión ayuda a generar más preguntas, y a mirar a cada pregunta o concepto desde diferentes ángulos. A menudo, en una frase habitual ‘no hay una respuesta correcta’.

Es la propia naturaleza abierta de la discusión que la hace apropiada para las situaciones que se han mencionado donde se espera que los alumnos expandan o modifiquen los conocimientos o comprensión que tienen de antemano. Para conseguir estos cambios, se necesita apreciar distintas opiniones y juicios de valor; incluso cuando no es así (por ejemplo, en una clase de ciencias), es imprescindible que se fomente el desarrollo del marco conceptual de los alumnos. Como veremos cuando observemos la aplicación en las asignaturas de Ciencias de las ‘habilidades del pensamiento’, se presenta a los alumnos con ‘desafíos cognitivos’ (es decir, desafíos a su marco conceptual), y luego se les anima a hablar y a pensar con sus ideas; es una manera muy efectiva de facilitarles el desarrollo de sus conocimientos y comprensión de la ciencia.

Discusión y Diálogo (e Investigación y Debate)

Primero, consideremos el concepto de diálogo un poco más (aunque Vd. puede hacer una pausa para discutir el último párrafo con un compañero, o incluso llevar a cabo un ‘diálogo interno’ consigo mismo. Si la teoría es correcta, debería de tener más confianza en las razones por las que la discusión se hace más valiosa en la enseñanza cuando las asignaturas – como ‘¿cuál es la diferencia entre recitado y discusión?’ – se hacen cada vez más complejas. O siga Vd. adelante y haga algo parecido con la diferencia entre discusión y diálogo).

Todo este libro, por supuesto, explora y elabora el concepto de diálogo, así que quizá sea un poco prematuro intentar resumirlo en uno o dos párrafos. Sin embargo, la definición más general de ‘discusión’ que Dillon ofrece (ibíd, p. 7) sirve como plataforma de un ejercicio útil para ‘comparar y contrastar’.

La discusión (según Dillon) *'es una forma particular de interacción en grupo donde los participantes se juntan para tratar un tema de interés común, se intercambian y se analizan diferentes puntos de vista a partir de sus respuestas, aumentando sus conocimientos o comprensión, su percepción u opinión, su decisión, resolución o acción sobre el tema tratado'*.

Comparémoslo con la descripción de 'diálogo' de Bicholas Burbules, uno de los mayores escritores en este campo, en su libro, 'Diálogo y Enseñanza' (1993):

El diálogo (según Burbules) *'se caracteriza por un clima que favorece la participación de cualquiera de sus componentes, los cuales proponen una serie de afirmaciones de una duración variable (incluyendo preguntas, respuestas, redirección del tema, y construcción de afirmaciones) que forman una secuencia de continuo desarrollo. El diálogo se guía por el espíritu de descubrir algo nuevo, así que el tono del diálogo es exploratorio e inquisitivo. Incluye el compromiso al desarrollo del propio proceso de intercambio comunicativo, una necesidad de 'tratar las cosas' hasta que se llega a un entendimiento significativo o acuerdo entre los participantes. Además, se manifiesta una actitud de reciprocidad entre los participantes: un interés, un respeto y una preocupación que comparten en común, incluso cuando existen desacuerdos'*.

- (1) ¿Dicen básicamente lo mismo las dos definiciones?
- (2) Si no es así, ¿cuál es la mayor diferencia?
- (3) En cualquier caso, en cualquiera de las dos descripciones, ¿se incluye algo extra e importante?
- (4) Si debate alguna de las preguntas formuladas, piense en la discusión y discuta si la discusión satisface el criterio de Burbules para que la discusión cuente como el diálogo.

Existe el riesgo de complicarnos demasiado la vida. Hay que tener en cuenta que algunos se aferran a la idea de que el diálogo es una forma muy especial de comunicarse – algo por encima de una conversación habitual o incluso una discusión. Señalan, y con razón, la dimensión **interpersonal** del diálogo, que se recoge en las nociones de 'reciprocidad' y 'respeto' de Burbules, y de la que quizá carezca la descripción de Dillon, donde la atención están en el 'tema a tratar'.

El énfasis en la relación interpersonal durante el proceso de enseñar y aprender es, de hecho, algo esencial para Burbules – lo ve como un elemento central del diálogo – y recuerda lo postulado por uno de los más grandes educadores del siglo XX, Paulo Freire (1921 – 1997), quien dijo:

'El diálogo es la unión del profesor y los alumnos en el acto conjunto de conocer y re-conocer el tema que se trata... En vez de transferir el conocimiento estáticamente como una posesión fija del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica al tema.' (Shor y Freire, 1987, p. 14).

No todo el mundo estará de acuerdo con esta definición del cambio de relación entre el profesor, el saber y el alumno. Puede que reconozcan que aprender no es, la mayoría de las veces, un simple intercambio físico de mercancías o dinero (conocido como el modelo 'bancario' de enseñanza). Pueden incluso estar de acuerdo con que el proceso por el cual todos 'adquirimos' conocimientos todavía es un misterio, a pesar de los avances modernos en psicología y neuropsicología: ese momento del '¡Ajá!', cuando una persona 'lo coge' – posiblemente sea distinto para cada alumno, pues cada persona llega a la comprensión a su manera y a su tiempo.

Sin embargo, el concepto de Freire de 'aproximación dinámica al tema' puede resultar más místico que misterioso, y quizá la afirmación debería ser más simple: que el proceso de enseñar y aprender generalmente es mejor, éticamente y en la práctica, cuando los profesores y los alumnos lo hacen con un espíritu de colaboración: explorándose e interrogándose mutuamente así como el 'tema a tratar'. O de manera más simple todavía, se puede observar que el esfuerzo que los alumnos emplean para aprender es generalmente más grande si lo hacen en un contexto donde existe una relación cálida entre alumnos y profesor.

Ese espíritu de colaboración está presente en la definición de Dillon de la 'discusión' así como en la de Burbules del 'diálogo'. Y, nos atrevemos a decir, por razones prácticas, que no existe una gran diferencia entre las dos.

(Sin embargo, debemos señalar que aunque ambas definiciones concuerdan con otro enfoque igualmente importante a la hora de enseñar y aprender, concretamente **la investigación**, ninguna de las dos se siente cómoda con el **debate** como ejercicio en la clase. Una vez más, el debate tiene su propia lógica, la cual no queremos pormenorizar. Pero sí queremos aclarar que el debate, al menos el debate formal, casi nunca conlleva la naturaleza 'exploratoria e inquisitiva' que Burbules ve como parte del diálogo. Está más relacionado con intentar persuadir a los demás de tu punto de vista que con estar abierto a oír el suyo).

Diálogo y Filosofía.

Nuestra última aclaración está relacionada con la relación del diálogo con la filosofía, o con más exactitud, con la investigación filosófica. Dado que los filósofos son, o al menos deberían de ser, entre los primeros en señalar que la palabra 'filosofía' significa algo diferente para distintas personas o en un contexto diferente. Algunos, por ejemplo, prefieren verla como una práctica con raíz en el sentido original griego de 'amor por la sabiduría'; otros la interpretan de manera más detallada como el estudio de lo que los 'filósofos' han ido pensando a través del tiempo para dilucidar ciertas cuestiones más o menos definidas por los 'grandes' filósofos de la antigua Grecia (y, más ampliamente, de otras civilizaciones antiguas, como la china o la india).

Puede haber, por supuesto, muchos puntos en común entre estas interpretaciones y las prácticas que estimulan, pero también puede haber una gran distancia entre los filósofos 'profesionales' o 'académicos' y el uso de la filosofía 'amateur' o 'cotidiana'. Este libro y este curso no pretenden dar más importancia a ninguna de las dos ramas filosóficas. Más bien preferimos centrarnos en el terreno común donde hay acuerdo sobre lo que es la práctica de la **investigación filosófica**.

Entonces, ¿se puede definir o resumir en unas pocas palabras que agraden a los dos lados? Y, si es así, ¿se puede mostrar cómo esta práctica se relaciona con el diálogo, y con la enseñanza y el aprendizaje?

En el libro 'Enseñar para mejorar el pensamiento', Laurence Splitter y Ann Margaret Sharp señalan un camino para responder a la primera pregunta al sugerir los criterios que hacen que un concepto sea filosófico: deben ser '**fundamentales, comunes y refutables**'. Se refieren a que deben de tener una importancia fundamental en la manera en la que los humanos conciben el mundo; deben ser parte del pensamiento común cotidiano, o incluso de la conversación; y deben ser refutables en el sentido de que gente distinta los concibe de maneras distintas.

Ejemplos obvios de dichos conceptos son 'belleza', 'justicia', 'bien', 'importante', 'libertad', 'deber', 'lo correcto', 'mente', 'real', etc. – conceptos que se han repetido en los trabajos de los filósofos, pero que también son parte de la vida cotidiana.

Otros ejemplos menos obvios pero muy frecuentes en la investigación filosófica con niños son: 'amistad', 'normal(idad)', 'miedo', 'amor', 'mascota', 'enfado', 'castigo', 'sueño', etc. No es sólo la cuestión de que distinta gente elige amigos distintos: también tienen expectativas distintas y, por lo tanto, conceptos de lo que significa la amistad. Por ejemplo, la gente, por muy distinta

que sea, reconoce lo que es un castigo: pero, sin embargo, tienen opiniones muy distintas sobre si un castigo en particular es el más correcto.

Es fácil sorprenderse al ver el alcance de los tres criterios cuando se comienza a razonar de esta manera. Conceptos o costumbres muy arraigadas pueden ser 'problematizados' bajo este prisma, aunque en algunos casos la sociedad ya ha reconocido su naturaleza problemática. El matrimonio es un claro ejemplo. ¿Es la relación entre dos personas de sexo opuesto, o no? No existe una autoridad terrenal indiscutible sobre este tema.

No son únicamente las conductas 'morales' las que resultan controvertidas de esta forma. Miremos un ejemplo más trivial, los dardos como juego – digamos que es como un tiro al arco en miniatura. El tiro al arco es reconocido como un deporte, de hecho es un deporte 'olímpico'. Pero los dardos no, aunque los jugadores de dardos creen que debería serlo. De nuevo vemos cómo ni siquiera el comité olímpico es una autoridad indiscutible a la hora de decidir lo que cuenta como deporte oficial.

Ejercicio breve: Primero en solitario, y luego en una conversación/discusión/diálogo con un compañero, haz una lista de conceptos que se consideran 'comunes' y 'fundamentales' pero que todavía son 'refutables'. Luego compara tu lista con las demás parejas y con el grupo entero.

N.B. Los conceptos no tienen que estar relacionados con conductas sociales. Algunos conceptos sorprendentemente 'concretos' son refutables. Por ejemplo, consideremos si un árbol es un lugar o no. Normalmente hay desacuerdo al respecto porque algunos piensan en 'lugar' en dos dimensiones, y otros en tres. De hecho, ¿existe una autoridad global que decida cuando unos hierbajos son un arbusto, o cuando un arbusto es un árbol? (Estas distinciones pueden ser importantes, por ejemplo, en la compra-venta, y supuestamente es entonces que las instituciones como la Comisión de Comercio de la UE vienen al rescate).

Sin embargo, a nosotros no nos importa la dignidad de redactar una definición de investigación filosófica. Simplemente decimos que cuando se investiga conceptos refutables – y se intenta aclarar, o ponerse de acuerdo, en su significado – es lo mismo si hablamos de árboles y dardos, o libertades y responsabilidades, como Sócrates solía hacer, al buscar **ejemplos** de 'lugares' o de 'deportes'; se puede proceder a averiguar unos **criterios** aplicables a dichos conceptos; y luego se puede regresar a un ejemplo en particular para verificar si cumple esos criterios.

Claro que la investigación en la práctica tiene más funciones que la de averiguar criterios. Normalmente, los criterios no se deben dar por sentados: tienen que ser discutidos. Hacen falta más *preguntas* para establecer *diferencias* o *analogías*: hay que exponer las *razones* y han de ser sólidas y *pertinentes*; las *consecuencias* de ciertos puntos de vista han de ser exploradas y *valoradas*: etc.

Todo esto no sucede en un mundo abstracto donde las palabras simplemente se juntan o se separan entre sí. El **análisis conceptual** (otra manera de definir la investigación filosófica) no se puede realizar sin una referencia continua al uso cotidiano de los conceptos en el mundo 'real'. De hecho, el mundo tal y como lo 'percibimos' es, en gran medida, algo que hemos 'concebido': es decir, una vez aprendemos a manejar el idioma, solemos ver los objetos como ejemplos de conceptos generales que nos son familiares – mesas, casas, vacas, etc. Y nos sentimos sorprendidos e incluso molestos cuando no podemos meter los objetos en categorías claras o conceptos – incluyendo a la gente, por supuesto. Incluso sentimos la necesidad de hacer algo de investigación conceptual al mismo tiempo que observamos con más detenimiento: ¿Es un pájaro? ¿Es un avión? – ¿Puede ser un pájaro gigante, o superman?

Es hora de volver a la tierra. ¿Cómo se relaciona esta descripción de investigación filosófica con el diálogo y con la enseñanza y el aprendizaje?

En el caso del diálogo, la similitud con la descripción de Burbules es muy clara. Aunque es posible llevar a cabo una investigación filosófica en solitario, es mucho más natural hacerlo dialogando con otra gente – formando parte de una **‘comunidad’** de investigación. Así se podrá conseguir *‘una serie de afirmaciones de una duración variable... guiadas por un espíritu de descubrir algo nuevo’*, en un tono típicamente *‘exploratorio e inquisitivo’*. El objetivo es *‘tratar el tema hasta que se llega a un entendimiento o acuerdo entre los participantes’*. Aunque no siempre se consiga que una investigación filosófica *‘manifieste una actitud de reciprocidad entre los participantes: un interés, un respeto y una preocupación que comparten en común, incluso cuando existen desacuerdos’*, en general, estas cualidades afloran con el desarrollo de la reflexión en el grupo.

Se puede condensar la definición de Burbules de diálogo así como todo lo dicho sobre la investigación filosófica en una simple definición de ‘diálogo filosófico’, la cual es: **‘una charla reflexiva, guiada por el deseo de conseguir una mejor comprensión del mundo y de nosotros mismos.’**

En cuanto a enseñar y aprender, la investigación filosófica es esencial para el proceso en su conjunto (de la educación) especialmente una vez se consideran los siguientes dos puntos:

- (a) que muchos conceptos cotidianos – incluso en el aula donde se intenta presentar el mundo como algo ordenado y simple – son complejos y refutables. (¿Los romanos/cristianos eran civilizados y los bárbaros/vikingos no? ¿Otelo sentía celos o es que era vanidoso? ¿El calentamiento global es causado por los humanos y si es así, qué hacemos al respecto? Etc.)
- (b) que incluso cuando los conceptos se explican bien, ilustrados, elaborados y valorados por profesores (generalmente licenciados), el verdadero desafío es lograr que los alumnos (a los que generalmente les cuesta bastante) expliquen los conceptos satisfactoriamente entre ellos mismos.

Una muy buena respuesta a este problema es animar a los alumnos a que empiecen a explorar, y después explicar, los conceptos con los demás, i.e. en el diálogo.

Ahora veamos algunos de los estudios que sostienen esta afirmación.

Canales de Aprendizaje

(1) Colin Hannaford, el profesor de matemáticas citado en la introducción, basa su apoyo a la discusión/diálogo en un estudio que él detalla en un artículo para la National Literacy Trust (Fondo para la alfabetización nacional) del Reino Unido.

La cantidad de conocimiento que los niños consiguen retener depende del método de enseñanza que se les aplica. Las tres actividades de clase más comunes en la enseñanza ‘tradicional’ salen mal paradas.

- al escuchar, los niños retienen un 5% de la información como promedio
- lectura, (10%)
- herramientas audiovisuales, (20%)

Por otro lado,

- discusión, (50%)
- practicar haciendo, (75%)
- explicarle a los demás, (90%)

demuestra una mejora sustancial en la cantidad de conocimientos retenidos.

Para aquellos profesores que se dedican especialmente a la retención de información/conocimientos de los niños en los exámenes, éstos son datos muy significativos.

(2) Son resultados parecidos a los de Cazden (2001, *La conversación en el aula: el lenguaje de enseñar y aprender*, Portsmouth NH: Heinemann) y los de Nystrand *et al* (1997) en su macro estudio antes y después de los exámenes en EEUU, *'Abrir el diálogo: cómo entender la dinámica del lenguaje y el aprendizaje en la clase de inglés'*, New York: Teachers College Press. Este último estudio averigua que las preguntas 'auténticas' (abiertas), en vez de las que Nystrand denomina preguntas 'prueba' (o cerradas) con una sola respuesta, tienen muchas más posibilidades de éxito en el verdadero aprendizaje y comprensión.

(3) En otro estudio publicado en el *Journal of Educational Psychology* (1998), Marc Aulls, profesor de psicología en la Universidad de McGill, Quebec, demuestra que el recuerdo de las clases sobre la antigua sociedad egipcia que tienen los niños de 12 años se incrementa cuando los alumnos participan en una discusión sobre los temas del texto, y se les permite formular sus propias preguntas.

(4) Robin Alexander, en su conocido libro 'Dialogical Teaching' (Enseñanza dialógica), cita a Jerome Bruner, un antiguo profesor de psicología en Harvard y luego en Oxford, que dice: 'Varias líneas de investigación – sobre la intersubjetividad, la naturaleza de la mente humana, la metacognición y aprendizaje colaborativo - siguen el mismo principio de que los niños deben pensar por sí mismos antes de que realmente puedan comprender y saber algo, y que la enseñanza debe ofrecerles aquellas oportunidades y encuentros lingüísticos que les permitan lograrlo'.

(5) Finalmente, en esta sección citamos a Robert Sternberg, presidente de la American Psychological Association (Asociación Psicológica de EEUU) y creador de la teoría 'triárquica' de la inteligencia (es decir, con tres elementos principales, analítico, creativo y práctico), que dijo claramente: *'el objetivo del profesor es enseñar a los alumnos a ser mejores pensadores, y para conseguirlo deben participar en el diálogo'*. Continúa diciendo: *'No existe ningún programa que yo conozca que sea capaz de enseñar mejor las habilidades de pensamiento transferible y perdurable que la Filosofía para Niños'*.

La siguiente sección recoge la creciente cantidad de resultados que apoyan las clases de FpN donde el uso de la 'comunidad de investigación' aporta enormes beneficios a los alumnos y al profesor.

Resultados de FpN / Comunidad de Investigación

(6) Una de las conclusiones más significativas de los últimos años fue en un estudio de 18 colegios primarios en Clackmannanshire, un pequeño condado escocés, donde se siguió un programa de FpN durante una hora a lo largo de un año. El profesor Keith Topping de la Facultad de Educación y Trabajo Social en la Universidad de Dundee dice: *"Algunos educadores sostienen que es imposible medir mejoras en el pensamiento. Sin embargo, el presente artículo identificó 10 estudios experimentales rigurosamente controlados. Estos estudios midieron el resultado de tests normativos de lectura, razonamiento, habilidad cognitiva y otras habilidades relacionadas con sus asignaturas, midiéndolo en términos de autoestima y comportamiento del niño, y de cuestionarios del profesor y del alumno. Todos los estudios tuvieron resultados positivos y un tamaño del efecto moderadamente positivo (0,43) para la FpN en una gran variedad de resultados. **Esto sugiere un incremento en el CI (Coeficiente Intelectual) de 6,5 puntos para un alumno medio.**"*

(7) Además, los niños que posteriormente fueron al instituto, donde no había FpN, fueron examinados de nuevo un año después usando Tests de Conocimiento Cognitivo, y los resultados se mantuvieron uniformes. Los niños que no habían ido a clases de FpN en la escuela primaria, sin embargo, tuvieron resultados mucho peores después del primer año en el instituto (un aspecto preocupante, pero no poco común).

(8) La FpN lleva logrando este tipo de resultados desde que se monitorizó por vez primera al final de la década de los 70, principio de los 80 en EEUU.

Aquí tenemos unas muestras de 14 estudios controlados publicados por el IAPC, (Institute for the Advancement of Philosophy for Children – Instituto para el Fomento de la Filosofía para Niños) en la Universidad Montclair, Nueva Jersey.

(E = Grupo Experimental, y C = Grupo de Control).

(a) Karras (1979)

Grupos: Alumnos de 5º y 6º curso en Lexington
(E = 150, C = 150)
Duración FpN: 2 horas semanales durante un año
Mediciones: **Habilidad de razonamiento** (NJ- Nueva Jersey – Servicio Educativo de Tests, test formal e informal de lógica)
Resultado: E notablemente mejor que C en el pos-test
(p <,05)

(b) Cinquino (1981)

Grupos: Alumnos superdotados de 5º y 6º curso en NJ (E = 47, C = 0)
Duración FpN: 7 meses
Medición: Razonamiento formal (NJ test desarrollado ETS)
Razonamiento inferencial (CTMM)
Productividad ideacional (HMR, WCU, WCB)
Resultados: Mejoras notables (p<,01) en cada medición.

(c) Shipman (1982)

Grupos: alumnos de 6º curso de Pensilvania (E = 750, C – en concordancia demográfica con alumnos de NJ)
Duración FpN: 2,5 horas a la semana durante un año
Mediciones: **Razonamiento informal** y formal (Test desarrollado ETS en NJ)
Flexibilidad y fluidez ideacional (WCU)
Resultados:
Razonamiento: E bastante superior a C en el pos-test
Fluidez ideacional: 14 de 16. Las clases E muestran notables mejoras.

(d) Iorio, Weinstein y Martin (1984)

Grupos: alumnos de 3º, 4º y 5º curso de Nueva York con orígenes étnicos diversos y diferente dominio del inglés (E = 380, C = 344)
Duración FpN: 1 año
Mediciones: Razonamiento informal y formal (Test desarrollado ETS en NJ)
Percepción del profesor sobre la habilidad de los alumnos para funcionar racionalmente (CDC)
Resultados:
Razonamiento: E bastante superior a C (p<,001).
Percepción del profesor: Los profesores E muestran un notable incremento comparado con C.

En términos generales, 11 de los 14 estudios usaron el **razonamiento** como una variable dependiente, y en cada caso la mejoría en el rendimiento de la habilidad fue considerable.

En los 3 estudios que examinaban el efecto de la intervención en la **comprensión de lectura** se vieron grandes mejoras en el rendimiento.

Se notó una notable mejora en los estudios de productividad ideacional, fluidez y flexibilidad, así como en cada uno de los 3 estudios que examinaba las **dimensiones de comportamiento** del rendimiento de los alumnos.

El estudio Cinquino también se fijó en la **actitud de los padres** con respecto a la FpN y encontró que de los 35 padres entrevistados, 33 dijeron que querían que sus hijos participasen en el programa continuaba.

(e) En un estudio, el ETS, (New Jersey Educational Testing Service – Servicio de Análisis Educativo de Nueva Jersey) averiguó que los alumnos en el programa consiguieron **una mejora de un 36% en matemáticas** respecto a los alumnos del grupo de control, y la **mejora en lectura fue de un 66%**.

(f) En otro estudio del ETS en 1980 se hicieron mediciones a un grupo de 2000 alumnos de instituto usando un test muy sensible de **razonamiento formal e informal donde se demostró que la mejora en el grupo experimental era un 80% superior** a la del grupo de control en el mismo periodo de un año. Un experimento similar en 1981 con 32 clases de 6º curso halló que 29 clases mejoraron al nivel ,05 y que 19 de ellas mejoraron considerablemente al nivel ,005.

Es importante resaltar estas mejoras en el razonamiento, sobre todo en los tests ETS de Nueva Jersey. Se ha demostrado que ese test – que se toma normalmente al principio de la adolescencia – se correlaciona especialmente bien con el rendimiento en la universidad. Si la capacidad para razonar bien desde la juventud acelera el aprendizaje en las fases más formales de la educación, o si es un hecho obvio que el éxito en la universidad depende de si se tiene esa capacidad, el argumento a favor de un enfoque que desarrolle dicha capacidad desde una edad temprana tiene mucho peso (la FpN se puede comenzar a partir de los 6 años, o incluso antes).

Analicemos ahora un par de argumentos distintos: (i) que el **horario** está tan lleno (de otras asignaturas importantes) que no queda tiempo para una clase especial basada en la investigación filosófica o en el ‘simple’ diálogo; (ii) que aunque hubiese espacio en el horario, los profesores no tienen **ni los conocimientos ni las habilidades** para enseñar dichas clases.

Está claro que los directores y los diseñadores del programa escolar tienen que priorizar. Pero una vez vistos los resultados obtenidos, sobre todo en Clackmannanshire, uno tiene derecho a preguntarse si existe una manera mejor de invertir el tiempo que una hora capaz de mejorar espectacularmente la capacidad, y por supuesto las notas, en todas las asignaturas.

Además, el presente libro y curso no están diseñados especialmente para desarrollar la habilidad del profesor para llevar a cabo una sesión de una hora de investigación filosófica. Más bien están diseñados para desarrollar la habilidad del profesor para fomentar el diálogo en su clase habitual, y nuestro argumento es que al aprender sobre la investigación filosófica (en particular saber desarrollar el análisis conceptual, o lo que se suele denominar en FpN como **‘formación de conceptos’**) recibirán una gran ayuda en ese proceso.

Ya hicimos alguna alusión a este planteamiento cuando mencionamos la gran cantidad de conceptos cotidianos que son más problemáticos (o para ponerlo más positivamente, más ricos) de lo que la gente suele pensar. Se explicarán más explícitamente en otras sesiones del curso cuando se propongan para analizar conceptos clave provenientes de distintas asignaturas. Entre ellos se incluirán conceptos de todas las materias, por ejemplo ‘causa’, ‘condiciones’, ‘necesario’, ‘suficiente’, ‘importancia’, ‘relevancia’, ‘hecho’, ‘opinión’, ‘comparar’, ‘contraste’, etc. Pero también se discutirán conceptos especializados a una asignatura, como ‘emoción’ o ‘carácter’ (literatura), ‘número’ o ‘proporción’ (matemáticas), ‘sustancia’ o ‘compuesto’ (ciencias), ‘función’ o ‘eficacia’ (diseño), ‘forma’ o ‘belleza’ (arte), ‘imperio’ o ‘gobierno’ (historia/política), ‘medio ambiente’ o ‘sostenibilidad’ (geografía), ‘cultura’ o ‘tiempo’ (idiomas), ‘forma física’ o ‘competición’ (educación física), etc.

En cuanto a la cuestión del conocimiento y las habilidades, este curso fue diseñado precisamente para desarrollarlos. Si el fin se fomenta (**de enseñar mejor a los alumnos**), entonces los medios (**mejor aprendizaje de los profesores**) también se deben fomentar.

Teniendo esto en cuenta, vamos a ver una serie de resultados que demuestran que los profesores tradicionales no sólo carecen de ciertas habilidades, pero, de manera más positiva, son perfectamente capaces de subsanar esas carencias.

Enseñar mejor para pensar y aprender mejor

(9) Nystrand, del que ya citamos su estudio anteriormente, escribió más recientemente: *'Nuestras primeras investigaciones demuestran que el diálogo es poco común – ocupa sólo el 15% del tiempo en las más de 100 clases de institutos en el estudio. El estudio que estamos llevando a cabo ahora investiga cómo se construyen los patrones beneficiosos de diálogo; nuestro objetivo primordial es descubrir cómo los profesores inician el cambio en la oratoria, por qué y cómo terminan, y qué tipo de contexto en el aula lo facilita. Este estudio confirma que los cambios que facilitan el diálogo son poco comunes, suceden en menos del 7% de todas las clases observadas. El resultado más significativo es la ausencia casi total de diálogo en clases de bajo rendimiento: sólo se observaron 2 ocasiones de 'creación de diálogo' en las 197 clases en el estudio, sin duda con motivo del intento de desarrollar aptitudes y preguntas tipo test sobre algo que leyeron recientemente. En resumen, los estudiantes de bajo rendimiento tienen pocas oportunidades de verse envueltos en discusiones.'*

(10) La manera precisa en la que los profesores inician los 'cambios en la oratoria' todavía no está establecida. Algunos ponen mucho énfasis en el poder de las preguntas para abrir el diálogo – aquellas preguntas de naturaleza abierta e incitante. La verdad es que dichas preguntas tienen más posibilidades de provocar respuestas elaboradas y diversas de lo que Nystrand llama preguntas 'test'. Entonces, ¿cuál es la incidencia del uso de preguntas abiertas por parte del profesor?

A continuación recogemos información de un artículo de Steven Hastings publicado en el Times Educational Supplement, 2003.

- el profesor 'medio' hace 400 preguntas al día, dejando menos de un segundo por respuesta, antes de preguntar a otro alumno o hacerlo él mismo.
- pero el periodo de 'espera' óptimo para responder (lo que Robin Alexander prefiere llamar 'tiempo de espera') es de unos 3 segundos para las preguntas 'de orden inferior' (aquellas que examinan la memoria del alumno). (Budd Rowe, 1974, y Ken Tobin, 1997).
- los estudios realizados en 1912, 1935 y 1970 demostraron que al menos el 60% de las preguntas de los profesores eran de 'orden inferior', y al menos 30% de las preguntas de los profesores son de tipo 'de procedimiento'.
- un estudio de 1989 de la universidad de Lincoln halló que sólo el 4% de las preguntas de los profesores de instituto son de 'orden superior', mientras que una investigación más exhaustiva llevada a cabo por Ted Wragg en escuelas primarias halló una proporción del 8%.
- Una investigación de 37 proyectos en 1988 sugería que al incrementar las proporción de preguntas de 'orden superior' a un 50%, se conseguía una notable mejora en la actitud y rendimiento de los alumnos.

Las referencias al '**orden superior**' y al '**orden inferior**' se basan en la arraigada taxonomía de Bloom, donde las habilidades de pensamiento de orden inferior son, en orden de ascendencia, *el conocimiento* (= recordar), *comprensión*, y *aplicación* (= uso del conocimiento), y las habilidades de orden superior son *el análisis*, *la síntesis* y *la evaluación*.

Es evidente, especialmente en los dos últimos puntos, que la mayoría de los profesores - en todas las asignaturas – tienen mucho trabajo por hacer. Esta es la conclusión más deprimente de Robin Alexandre cuando resume el estado de las aulas en Inglaterra en 'Dialogical Teaching' (2004) (Enseñanza dialógica) a continuación:

Entre los aspectos negativos que son especialmente resistentes a cambiar encontramos:

- la relativa escasez de comunicación oral que realmente motive a los alumnos a pensar por ellos mismos, y en especial el bajo nivel de demanda cognitiva en muchas de las preguntas en clase
- el predominio de preguntas que siguen estando cerradas a pesar de nuestro trabajo para que haya más interés en fomentar vías de comunicación más abiertas
- el uso habitual y quizá inconsciente de elogios anodinos en vez de comentarios que informen y diagnostiquen
- la aparente paradoja de ver a niños trabajando en grupo pero raramente como un grupo
- la escasez de discusiones y resolución de problemas autónomos llevados a cabo por los propios alumnos

También matiza: *'la conclusión más sorprendente es que a pesar de que las actividades orales y en grupo bien estructuradas mantienen a los alumnos concentrados más tiempo que cuando están haciendo actividades en solitario o basadas en textos, en muchas de las aulas predominan las últimas.'* (Su propia investigación, 1995, *Versions of Primary Education (Versiones de educación primaria)*, London: Routledge, pp 157-8.)

(11) Aparte del beneficio que tiene formular buenas preguntas para estimular el diálogo, vale la pena resaltar la importancia del 'tiempo de espera' o '**el tiempo para pensar**'. Budd Rowe (mencionado en Dillon, 1994) averiguó que al incrementar el tiempo de espera del profesor de 1 a 3 segundos, la respuesta de los alumnos sube de 7 a 28 palabras, y la cantidad de 'respuestas no solicitadas' de 3 a 37. Este mismo resultado también sucede a nivel de Educación Superior. A continuación vemos un extracto de un informe de un estudio sobre el uso del 'procedimiento de la pausa' en la clase.

'En este estudio un instructor pausó durante dos minutos o en tres ocasiones en cada una de las cinco clases: los intervalos duraban entre 12 y 18 minutos. Durante las pausas, mientras los alumnos trabajaban en parejas para discutir y mejorar sus apuntes, no hubo interrelación entre el instructor y los alumnos. Al final de cada clase, los alumnos tenían tres minutos para escribir todo lo que recordaban de la clase (recuerdo libre); 12 días después de la primera clase, los alumnos hicieron un examen tipo test con 65 preguntas para medir la memoria a largo plazo. Un grupo de control recibió las mismas clases (usando las mismas anécdotas y herramientas visuales) y se les proporcionó el mismo examen.'

En dos cursos separados repetidos durante dos semestres, los resultados fueron llamativos y constantes: los alumnos que escucharon la clase mientras el profesor hacía pausas lograron una puntuación mucho mayor en el test de memoria y conocimiento. De hecho, la magnitud de la diferencia basada en la media de los resultados en los dos grupos fue lo suficientemente grande para que el promedio de dicha diferencia supusiese una mejora del 30% en las notas.'

Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987, Winter), Using the pause procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education*, 10, 14-18. (El procedimiento de la pausa para mejorar el recuerdo de la unidad).

(12) Lo que el estudio de Ruhl demuestra, paradójicamente, es que los profesores pueden estimular el diálogo y mejorar el aprendizaje simplemente sin decir nada, y diciendo algo útil de

vez en cuando. Este resultado reafirma las sugerencias de Dillon en 'Using Discussion in the Classroom', donde él hace un llamamiento específico a que los profesores no hagan preguntas durante una discusión. Las alternativas que él sugiere, aparte del silencio deliberado, son: afirmaciones, señales (como exclamaciones o gestos) y **preguntas de los alumnos** (pp 80 - 91).

De hecho, resalta que las respuestas a las preguntas formuladas por alumnos son más largas y complejas que a las preguntas del profesor. Mishler (1978) averiguó que en la clases de 1º de primaria, la mayoría de las respuestas a las preguntas de los profesores consistían en una o dos palabras, comparadas con las seis o más palabras que respondían a otros alumnos. (Esto es algo muy esperanzador para fomentar la FpN, ya que uno de los principios básicos es ayudar a desarrollar las preguntas de los propios niños.)

(13) Un estudio más reciente del impacto de las estrategias de alfabetización y aritmética del gobierno británico, de nuevo citado en Alexander (2004), concluye que: *'En vez de animar y extender la contribución de los alumnos y así promover un nivel alto de interacción y encuentros cognitivos, la mayoría de las preguntas formuladas tenían un nivel cognitivo bajo diseñado para encauzar la respuesta de los alumnos a algo preestablecido por el profesor. Las preguntas abiertas comprendían un 15% del total de las preguntas... La investigación del profesor, cuando el profesor se queda con el mismo alumno para hacerle más preguntas y animar un diálogo sostenido y continuo, ocurrió en sólo el 11% del tiempo de preguntas... La mayoría de los intercambios de los alumnos fueron breves, las respuestas duraban una media de 5 segundos, y se limitaban a 3 palabras o menos el 70% de las veces.'* (Smith, Hardman et al, 2004, 408).

(14) Por otro lado, hay noticias esperanzadoras del Reino Unido en materia de lo que antes se conocía como 'programas para aprender a pensar', pero que se podría denominar mejor como 'métodos para el **desarrollo cognitivo**', o incluso 'estrategias para desarrollar **hábitos en la mente**'. La FpN es uno de estos métodos que ya se ha mencionado. Entre los demás enfoques, el que más éxito ha tenido es CASE, Aceleración Cognitiva por la Enseñanza de las Ciencias, desarrollado en el King's College de Londres. En los estudios realizados durante la década de 1990, la intervención en la clase de ciencias mejoró notablemente el resultado de los exámenes públicos, y no sólo en asignaturas de ciencia, sino que también en inglés y matemáticas. (P. Adey, 1991, *Better Learning, (Aprender mejor)*, y M. Shayer, 1996, *The long-term effects of cognitive acceleration on pupils' school achievement (El efecto a largo plazo de la aceleración cognitiva en el rendimiento escolar de los alumnos.)*)

Bajo nuestro punto de vista, lo más importante de estos resultados es que una parte considerable del programa fomenta la discusión, la cual se considera como un estímulo para la metacognición y como una herramienta para lograr que el aprendizaje se transfiera a otras asignaturas además de la de ciencias. A continuación mostramos cómo la propia página web de CASE (http://www.case-network.org/case_info.html) expresa los valores de la discusión:

- La discusión entre estudiantes ofrece una gran oportunidad para extender y reforzar el abanico de estrategias relacionadas con su rendimiento.
- La discusión ofrece una vía para realizar muchos métodos alternativos de proceder sobre un problema y para pensar sobre la naturaleza de los resultados.
- La discusión permite la interacción social y el desarrollo de los conceptos, sucesos e ideas.
- La discusión permite la reflexión y ofrece la oportunidad a los alumnos para 'pensar sobre lo que piensan' y compartirlo con los compañeros.
- La discusión permite que los alumnos sepan que los errores se pueden subsanar.

- La discusión resalta que puede haber distintas interpretaciones sobre sucesos/ideas/resultados/ que dependen de las percepciones de cada uno y de la experiencia previa.

(15) Finalmente, otros dos estudios importantes en el Reino Unido sostienen que la discusión es muy valiosa, si se lleva a cabo bien. Uno de los proyectos recogía a 230 niños de 10 años, y consistía en enseñar a los estudiantes a trabajar y hablar en grupo para ver si así se mejoraba su rendimiento en la asignatura de ciencias (N. Mercer et al, 2004, *Reasoning as a scientist (Razonar como un científico)* – también ver <http://www.standards.dfes.gov.uk/research/>); el otro proyecto trataba con seis clases de niños de siete años, y estaba diseñado a mejorar el acceso de los alumnos a las oportunidades educativas enseñándoles a interactuar y razonar juntos (R. Wegerif et al, 2004, *Widening access to educational opportunities, (Mejorar el acceso a las oportunidades educativas)*).

Los dos estudios usaron estrategias basadas en un método de pensamiento general llamado **'Pensando Juntos'**, y los dos consiguieron sus objetivos. El diálogo jugó una función central en este método, desde el aprendizaje del reglamento general hasta la negociación en los problemas y objetivos a seguir.

Por lo tanto, no todos los profesores/clases en el Reino Unido carecen de la voluntad y la oportunidad de transformar sus métodos al siglo XXI. Y Robin Alexander, cuya investigación, 'Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education' (La cultura y la Pedagogía: comparaciones internacionales en la educación primaria) (2001, Oxford: Blackwell), le alertó más aún de lo raro que es el diálogo en la enseñanza en el mundo, aunque admitió que había una tradición más importante en estos métodos educativos en otros países de Europa, así como en Japón y en Singapur.

Pero en su último libro, *'Education as dialogue: Moral and Pedagogical choices for a runaway world' (La educación a través del diálogo: las opciones morales y pedagógicas para un mundo que se acaba)* (2006, Honk Kong Institute of Education) sugiere que lo que hay en juego es cada vez mayor – así como la necesidad del diálogo en la educación, y también sobre la educación:

'La catástrofe ecológica y el posterior colapso social, si llegan a suceder o cuando sucedan, serán consecuencia no simplemente de la avaricia capitalista, pero más fundamentalmente del fracaso de la imaginación colectiva, el fracaso de detectar la relación entre causa y consecuencia, de hacer conexiones, de meterse en los diálogos necesarios entre el pasado, el presente y el futuro, entre la experiencia ganada con esfuerzo de una generación y las aspiraciones de la siguiente, entre la humanidad y el medio ambiente, y entre las expectativas de una gratificación material infinita y el hecho de que los recursos son finitos.

Todo esto 'el mundo bien lo sabe pero nadie lo sabe bien' (Shakespeare, soneto 129). Y frente a esta situación de conocimiento sin comprensión o conexión, me atrevo a sugerir, el diálogo ofrece un antídoto prometedor.' (pp 14 - 15)

Hablar mejor para vivir mejor

Alexander claramente confía en que el diálogo es una herramienta poderosa, necesaria y educativa – y es 'educativa' en el sentido más amplio con el que John Dewey, el filósofo y educador americano, la definiría, con una unión vital entre el proceso (educativo) de investigación y el proceso (político) de democracia. Existe un cierto eco en los deseos de Alexander con el tipo de pensamiento político que, sin duda, se esconde detrás de una de las afirmaciones más conocidas de Sócrates: cuando le preguntan sobre el país del que él es ciudadano, no contesta 'Soy de Atenas', sino 'Soy ciudadano del mundo/universo'.

Los profesores de cualquier asignatura que se preocupen por algo más que ayudar a sus alumnos a sacar buenas notas (lo cual no les quita valor) como, por ejemplo, acompañar a sus alumnos en su camino personal hacia una 'vida buena', y en su camino social hacia una 'buena sociedad', quizá decidan, de vez en cuando, apartar la mirada de sus alumnos de 'la palabra

escrita'; entonces, tendrán muchas posibilidades de encontrar en el diálogo filosófico una herramienta inestimable para conseguirlo.

Pero, al mismo tiempo que se puede pensar instrumentalmente de esta forma, también deben recordar que el diálogo es un valor en sí mismo. Cuando los profesores y los alumnos se 'pierden' en un diálogo verdadero, es cuando más son ellos mismos. Esto recuerda, después de todo, a la 'unión' de Freire entre el profesor y los alumnos en un ejercicio conjunto. Los profesores que no han tenido ese tipo de experiencia, o que no se muestran abiertos ni dejan que sus alumnos lo sean a dicha experiencia, están desaprovechando un ingrediente de la 'vida buena'.

Epílogo: a continuación se incluye un programa de estudio sugerido por David Perkins, en colaboración con sus compañeros de la Universidad de Harvard, Howard Gardnery y Vito Perrone. El parecido con el proyecto Menon es el énfasis en contenidos más pequeños, y en generar preguntas 'más amplias' para estimular la búsqueda de la comprensión. Los conceptos más importantes (en cursiva) de estas cuestiones y conceptos son precisamente aquellos conceptos que se verían beneficiados del análisis y el diálogo.

EJEMPLOS de ASIGNATURAS para CUESTIONES ESENCIALES

Del libro de David Perkins, 'Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds' (Colegios inteligentes: Desde entrenar la memoria a educar la mente) (New York; Free Press, 1992)

Ciencias Naturales

La *evolución* centrada en el *mecanismo de selección natural* en la *biología* y en su aplicación a otras cosas como la *música pop*, *la moda*, la evolución de las *ideas*.

El *origen* y el *destino* del *universo* centrado cualitativamente en las cuestiones *cósmicas* como en el libro de Stephen hawkins, '*Una breve historia del tiempo*.'

La *tabla periódica* centrada en el *gran número de elementos* descubiertos por los primeros *investigadores* y el *problema* de encontrar *orden* dentro del *caos*.

La pregunta de lo que es *real* en la *ciencia*, señalando cómo los científicos constantemente inventan nuevas *entidades* (quarks, átomos, agujeros negros) que nunca podemos ver con *normalidad* pero conforme sacan más *pruebas* de su existencia, se convierten en *reales*.

Ciencias Sociales

El *nacionalismo* y el *internacionalismo* centrados en el rol *causal* del *sentimiento* nacionalista; a menudo *cultivado* por líderes para su *propio beneficio*, como en la Alemania de Hitler, en la *historia* mundial y en las actitudes de la *política exterior* dominantes en EEUU hoy en día.

La *revolución* y la *evolución*, preguntar si las revoluciones *cataclísmicas* son necesarias o si los *elementos evolucionarios* son suficientes.

El origen del *gobierno*, preguntar dónde, cuándo y por qué han surgido las distintas *formas* de gobierno.

La cuestión de lo que es real en la historia, señalar cómo ciertos sucesos son distintos para los diferentes *participantes e interpretaciones*.

Matemáticas.

El *cero*, centrarse en los problemas de la aritmética *práctica* que este gran *invento* resolvió.

La *prueba*, centrarse en las distintas maneras de *establecer* algo como *verdadero* y sus *ventajas* y *desventajas*.

Probabilidad y predicción, señalar la necesidad omnipresente del *razonamiento* probabilístico simple en la vida *cotidiana*; la cuestión de lo que es real en las matemáticas, resaltar que las matemáticas son un invento y que muchas cosas matemáticas al principio no se consideraban reales (por ejemplo, los números *negativos*, el cero, e incluso el número uno).

Literatura

La *alegoría* y la *fábula*, yuxtaponer ejemplos *clásicos* y *modernos* y preguntar si la forma ha cambiado o si continúa esencialmente igual.

La *biografía* y la *autobiografía*, contrastar como las dos muestran y esconden a la verdadera *persona*; la forma y la *liberación* de la forma, examinar lo que algunos *escritores* han *ganado* por a veces *usar* y otras *rechazar* ciertas formas (las unidades *dramáticas*, el soneto)

La cuestión de lo que es real en la *literatura*, explorando los muchos sentidos del *realismo* y cómo podemos aprender sobre la *vida real* de la *ficción*.

Capítulo 2

POR QUÉ EL DIÁLOGO NO ES SIEMPRE UNA BUENA IDEA EN LA EDUCACIÓN**Félix García Moriyón**

Félix: Desde el principio, la educación formal tiene dos objetivos distintos: reproducir la sociedad tal y como es y ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar las habilidades cognitivas y afectivas, el comportamiento que les ayudará a hacer frente a los problemas de vivir juntos en un mundo compartido.

Roger: Son dos de los objetivos de la educación formal, pero al menos en el Reino Unido hay más. Por ejemplo, la educación se percibe como “un camino al desarrollo espiritual, moral, social, cultural, físico y mental, y por lo tanto, para el bienestar de la persona.” (Currículo Nacional) Me atrevo a decir que otros países podrían tener los mismos objetivos en su currículo. Desde luego, se puede afirmar que para que las personas se desarrollen de esta manera es necesario que sean parte de diálogos de todo tipo, pero especialmente filosóficos.

Sin embargo, mantengámonos con la afirmación más concreta que aquí nos trae, que dice que los objetivos de reproducir a la sociedad tal y como es y de ayudar a las nuevas generaciones a lidiar con los problemas de la vida, se pueden conseguir con una cantidad de diálogo mínima, especialmente filosófico.

Félix: Como es de esperar, hay más objetivos, pero los dos que he mencionado en el párrafo anterior son los básicos. Se puede considerar la situación mirando los dos objetivos educativos desde el punto de vista político y social. Desde este punto de vista, la educación formal también tiene dos objetivos diferentes, aunque pueden ser mutuamente contradictorios. El primero es ofrecer a la gente la educación que necesita para conseguir un trabajo y escalar posiciones sociales; la educación formal evalúa tus logros, y certifica que puedes efectuar un trabajo determinado. La segunda pretende fomentar las habilidades y los conocimientos que la gente necesita para ser ciudadanos plenos – aquellos que pueden participar en la vida política y social como personas libres.

Aunque los dos objetivos son importantes, el primero merece más atención de las instituciones y autoridades educativas. Según el Libro Blanco sobre la educación publicado por la Comisión Europea: “Esta inversión en la educación juega un papel esencial en el empleo, la competitividad y la cohesión social”.

Roger: ¿Quieres decir que lo ‘merece’? Eso es un juicio de valor que necesita alguna justificación. Escalar posiciones sociales no parece un objetivo digno en sí mismo - a no ser que no sólo mejore a la persona que escala, sino que contribuya positivamente a la sociedad. Conseguir un trabajo es quizá más loable, dado que generalmente mejora el bienestar de la persona mientras que también contribuye al bien común. Pero hay más cosas en una vida de bienestar que un trabajo – por ejemplo, disfrutar de buenas relaciones sociales – y muchas cosas parecidas podrían ser el resultado de aprender a cómo formar parte de un diálogo.

Félix: Por supuesto que es un juicio de valor, pero al mismo tiempo es una simple verificación empírica de lo que sucede realmente en la sociedad. He mencionado documentos oficiales publicados por las instituciones europeas, y hay muchos estudios empíricos que respaldan mi argumento. Las necesidades de las instituciones económicas, tal y como las definen los empresarios, es decir, el ‘jefe’, reciben más importancia del sistema educativo. Y está claro que las habilidades sociales y cognitivas que piden los empresarios de sus trabajadores están más relacionadas con la obediencia, la puntualidad, el respeto a la autoridad, etc. Como Manuel Castells demuestra en su conocido libro, La Era de la Información, la mayoría de los trabajos que necesita la economía actual no necesitan en absoluto una educación sofisticada o de orden superior. Piensa, por ejemplo, en la gente que trabaja en McDonald’s y otros establecimientos parecidos.

Roger: Aquí se deduce una contradicción conceptual entre la competitividad y la cohesión social, pero, de nuevo, creo que esto nos desvía de la discusión. Lo que es seguro que tiene importancia es que en cada uno de estos objetivos – el empleo, la competitividad y la cohesión social – el diálogo juega un papel importante.

El empleo efectivo depende, a corto y a largo plazo, de una buena comunicación entre los empresarios y los trabajadores (sin mencionar, en muchos casos, a los clientes). Desarrollar ese tipo de comunicación requiere más que unos simples talleres sobre 'habilidades comunicativas'. Éstos sirven de muy poco si no vienen enmarcados dentro de unas disposiciones de diálogo, como la escucha cooperativa.

Incluso la competitividad es difícil que llegue a tener una eficacia máxima en la mayoría de los casos si no se concibe y se desarrolla en una relación de diálogo. (Por ejemplo, para que una compañía sea competitiva en el mercado, necesita gente que no sólo conozca el mercado por el hecho de hablar con la gente, especialmente con los clientes existentes o potenciales, sino también necesita gente que sepa analizar bien y traducir este conocimiento, a través del diálogo, en un cambio positivo. De nuevo, el argumento a favor de practicar más el diálogo en la clase sale reforzado.)

Desarrollar la cohesión social sin darle una alta prioridad al diálogo es difícil de imaginar. Qué es la cohesión social si no un buen diálogo en sí misma. Pero este tipo de diálogo no aparece 'naturalmente' – ha de ser cultivado en los ciudadanos desde una edad temprana.

Félix: Una vez más, tienes razón: el diálogo es necesario de manera continuada, pero esto sólo es verdad si se usa el diálogo en el sentido más amplio de la palabra. Por ejemplo, cada vez que un profesor hace una pregunta a un alumno, buscando una verificación de los conocimientos y los deberes de dicho alumno, existe el diálogo. Pero en este caso, y en otros muchos más, básicamente en el lugar de trabajo donde el empresario ordena al trabajador lo que tiene que hacer, el diálogo es asimétrico, sin libertad de expresión efectiva por parte del trabajador. Es el mismo caso en el ámbito educativo. Los profesores y los alumnos deben hablar la mayoría del tiempo, pero el profesor es el que debe controlar la mayoría del diálogo. Los estudiantes sólo tienen que recibir lo que les cuenta el profesor, hacer algunas preguntas para aclarar su comprensión del tema y responder a las preguntas dirigidas a verificar la asimilación del conocimiento de lo que les ha explicado el profesor. Por lo tanto, la mayoría del tiempo en el colegio tiene que ser empleado para asimilar el saber necesario para que sean trabajadores capaces y eficientes y para asimilar esos conocimientos básicos. Recuerda, por ejemplo, los diálogos de Platón: es Sócrates el que habla la mayoría del tiempo. Sus discursos son mucho más largos que los de sus interlocutores.

Roger: Así llegamos al argumento principal de aquellos que ven la educación como un proceso para 'absorber' más que para 'extraer': que las escuelas tienen el deber de traspasar ciertos conocimientos y datos esenciales, sin los cuales los futuros ciudadanos no serían tan eficaces o capaces como deberían de ser. ¿Puedo preguntar, entonces, cuáles son estos conocimientos esenciales, y por qué exactamente son esenciales? N.B. Han de ser lo suficientemente claros para concordar con el criterio común expresado en la siguiente frase: 'la mayoría de lo que aprendí en el colegio lo he olvidado o ya no lo uso en mi vida adulta'.

Y parece que no estamos hablando de habilidades básicas como saber leer, escribir y hacer cálculos elementales. Esto podría ser un argumento distinto, pero también es débil ya que hay pruebas de que el nivel de lectura y escritura es superior si se aprenden a través del diálogo (es decir, en un ambiente rico en intercambio oral) que en un ambiente didáctico.

Félix: Me remito a lo que dije antes sobre los principios básicos. Doy por hecho que en cualquier sociedad hay algunos principios básicos que han de ser transmitidos a los niños si han de ser miembros activos de la sociedad. Estoy pensando, por ejemplo, en principios básicos sobre el entorno social en el que crecemos; o principios básicos sobre nuestros cuerpos y salud, y la comida; también hay principios básicos en la ciencia, las matemáticas y la física. Y los principios más importantes son los que están relacionados con los valores que garantizan la cohesión social. Son valores fundamentales que provienen de nuestra historia nacional o de grandes obras de literatura. La sociedad tiene que elegir sus valores básicos, los

cuales cambian a través del tiempo. Y esa decisión se toma, en las sociedades democráticas, por los representantes en el parlamento, o por lobbys específicos. Te recuerdo las ideas de Noam Chomsky sobre la construcción del consenso en las democracias modernas, un libro inspirado por el análisis político de Walter Lippmann.

Roger: Esta parte de la discusión es difícil para los dos. Si por 'valores que garantizan la cohesión social' nos referimos (de manera autoritaria) a valores como 'la obediencia a aquellos en posiciones sociales superiores', entonces entramos en un terreno muy escurridizo. Si, por el contrario, lo interpretamos con un significado más amplio de la democracia, por ejemplo, del respeto a los que no son de una misma cultura, entonces es más complicado explicar cómo dicho respeto se cultiva en muchas sociedades que están formadas por muchas culturas distintas. ¿Hay una respuesta mejor a este problema, no obstante, que el de cultivar el diálogo, especialmente el diálogo filosófico, en los colegios?

Félix: No digo que el diálogo no sea un valor en sí mismo, ni sugiero que no debemos de fomentar el diálogo. Mi argumento es que es un valor muy secundario en nuestra sociedad, y por lo tanto, no debería de atraer mucha atención en la educación obligatoria. Aunque sea un objetivo políticamente correcto el facilitar a los ciudadanos la habilidad para participar en las instituciones democráticas, el currículo oculto en la sociedad (aunque me atrevo a decir que no está oculto en absoluto) es el ser obediente con la ley y la autoridad. Ni menos, por supuesto: pero tampoco más. Por otro lado, hay muchos trabajos, quizá la mayoría de ellos, en los cuales la gente no necesita una capacitación especializada o habilidades de orden superior para hacer bien el trabajo.

Roger: Esto parece echar por tierra el argumento de los que abogan por una educación sin diálogo, dado que si no se requieren habilidades especializadas para un trabajo, entonces está claro que cualquier persona puede hacer el mismo sin emplear grandes cantidades de tiempo aprendiendo conocimientos/principios que no son importantes. ¿No estarían mejor si emplearan la mayoría de su vida escolar aprendiendo cómo participar en diálogos intrínsecamente gratificantes (además de los conocimientos básicos, y quizá algún conocimiento útil, como aprender a cocinar, etc.)?

Félix: Probablemente tengas razón, pero esa no es la cuestión. Cualquier alumno o profesor puede pasar mucho tiempo dialogando, pero la educación obligatoria tiene otros objetivos, y esos objetivos se adoptan por los que van al colegio, sean profesores o alumnos. Con estos objetivos oficiales en mente, y teniendo en cuenta las posibilidades reales de los profesores y los alumnos en el horario escolar, hay muchas restricciones que limitan tu trabajo. Yo sugiero algunas de las dificultades más importantes, y me concentro en aquellas que tienen mayor impacto sobre la posibilidad de usar el diálogo filosófico. Esa es la razón principal por la que introducir un programa de diálogo en el ámbito escolar es una pérdida de tiempo, y la administración del tiempo siempre es un problema muy serio en la educación.

Roger: Se puede estar de acuerdo con la primera proposición sin estarlo con la segunda. La administración del tiempo ciertamente es un problema en la educación, pero quizá sea debido en gran medida a que los colegios enseñan (o intentan enseñar, con poco éxito en muchos casos) muchos conocimientos/datos que la mayoría de los niños/futuros ciudadanos no necesitan saber. En cuanto a la cuestión de si al introducir un programa de diálogo se está perdiendo el tiempo, hay muchos estudios, incluidos en este libro, que evidencian que si se enseña a pensar, especialmente a través del proceso de diálogo, el tiempo está bien empleado. Los niños no sólo desarrollan capacidades generales que les ayudarán de por vida, como saber resolver problemas, trabajar en equipo, hablar lo que uno piensa, etc. También están más motivados para aprender en general y, además, aprenden lo que tienen que aprender más eficazmente.

Feliz: Lo que dices suena muy bien. Pero recuerda, el tiempo no es como un chicle que puede extenderse lo que quieras. Hay que usarlo de la mejor manera posible, y los niños y sus padres, y sobre todo, las autoridades educativas, esperan del profesor que al final de la educación obligatoria, los niños sepan los conocimientos básicos que necesitarán para integrarse en la sociedad jerarquizada del presente. Por lo tanto, lo único que se puede hacer

es explicar a los niños las cosas básicas que tienen que aprender y organizar algunas actividades en la clase para ayudarles a que el aprendizaje sea valioso.

Roger: Vuelvo a pedirte que aclares lo que son las 'cosas básicas'. Por otro lado, has introducido un concepto fundamental: Aprendizaje Valioso. Precisamente cuando la cuestión es que la mayoría de lo que se aprende es poco valioso si no hay un nexo de unión con los conocimientos y comprensión anteriores. El proceso de unir y, por lo tanto, extender la comprensión de una persona no es, desde luego, el de aprender de memoria datos aislados. Es un proceso donde, a través del diálogo con los demás, y por el razonamiento propio (el cual es un diálogo interno), la persona da forma a su cerebro para que esté más entonado con el mundo alrededor.

Félix: Sin embargo, llegas rápidamente a unas conclusiones basadas en una definición muy discutible. Asumes que el aprendizaje valioso supone el aprendizaje con diálogo (si no es lo mismo), incluso el diálogo filosófico. Pero yo no estoy tan seguro. Recuerdo cuando era niño y tomaba clases de filosofía en el instituto; tuve que aprender las ideas filosóficas básicas de los grandes filósofos clásicos, como Aristóteles, Tomas de Aquino o Descartes, y las aprendí, y el aprendizaje fue valioso, y me gustaba la filosofía, pero nunca jamás 'disfruté' de ningún diálogo filosófico en el tiempo que pasé en las clases de filosofía.

Me gustaría hablar de una parte fundamental del proceso de aprendizaje en la educación obligatoria. Me refiero a la evaluación. El último paso del proceso de aprendizaje es evaluar cuánto han aprendido los alumnos, por medio de exámenes y otras herramientas evaluadoras que piden de los niños un esfuerzo intelectual para mostrar lo que saben y cómo saben aplicar dichos conocimientos a problemas específicos.

Roger: Bien, dejando a un lado (otra vez) la duda sobre si todos los niños realmente necesitan saber todo lo que se les enseña en el colegio, y dejando a un lado (de nuevo) la duda sobre cuánto tiempo recuerdan la mayoría de las cosas que han aprendido en el colegio, queda una cuestión importante por resolver: ¿los exámenes habituales, usados para evaluar el aprendizaje, miden con eficacia la aplicación de los conocimientos obtenidos a problemas específicos, o a problemas en general? La mayoría de los exámenes no proponen que se resuelvan problemas (excepto en matemáticas y algunas de las ciencias) sino que se repitan ciertas perspectivas aprobadas que tienen poca relación con la mayoría de los problemas de los niños, y de la humanidad, en general.

Félix: Sé que hay una estrecha relación entre el examen y el aprendizaje, y los dos se influyen entre sí. Es decir, si se introducen exámenes específicos para evaluar lo que los niños aprenden en el colegio, el profesor adapta lo que enseña a ese examen, y la consecuencia es que aprenden a resolver exámenes. También podemos diseñar un examen que evalúe justo lo que se está enseñando. Por lo tanto, sería posible poner más énfasis en las herramientas para aprender que en el contenido, si es posible separar el contenido del proceso o de las herramientas. El problema es que en la actualidad, la mayoría del currículo oficial se centra en el contenido mucho más que en el proceso.

El segundo problema es una consecuencia de la necesidad de familiarizarse con conocimientos específicos. La mayoría de la educación consiste en transferir conocimientos a la mente de los niños por aquellos que tienen el dominio y el control de dicho conocimiento.

Roger: Mmm... Esta afirmación parece salida del respetable discurso posmodernista, el cual cuestiona seriamente el control consciente o inconsciente en la educación 'moderna' por gente que generalmente proviene de una franja social muy reducida, cuya propia educación y valores poco tienen que ver con muchos, si no son la mayoría, del resto de los miembros de la sociedad.

Félix: Y, como sabes, para conseguirlo, los niños no necesitan ningún conocimiento crítico o creativo de orden superior.

Roger: Mmm. Es una proposición muy cuestionable, la cual merece una discusión más prolongada de la que podemos realizar aquí.

Félix: Tómate tu tiempo, si lo consideras necesario. Lo que digo es que, en el colegio, la única actividad intelectual de los alumnos es: a) entender la asignatura que los profesores les explican; b) memorizar esa información; c) aplicar sus conocimientos a problemas específicos o en exámenes o tests. Para garantizar un buen nivel en a) el diálogo puede servir de ayuda, pero no es muy útil.

Roger: ¡Ah! Comprender es tan fácil, ¿no es así? La verdad es que no, a menudo no es así. Yo expondría el caso (lo discutiré en más detalle más tarde) que los profesores de asignaturas subestiman constantemente el problema que tienen los alumnos para dominar los conceptos/comprensión esenciales de sus asignaturas. La investigación/diálogo filosófico no es el único proceso que ayuda a los alumnos con este problema, pero desde luego es uno de ellos. Parte de la capacidad/arte del buen filósofo es lidiar con conceptos difíciles y entenderlos mejor, a través del diálogo interior y exterior. Esa es una habilidad/arte que se puede aplicar a cualquier asignatura, de hecho se podría decir que no se puede avanzar en la comprensión de cualquier asignatura a cualquier nivel sin la aplicación de esta habilidad básica filosófica. La filosofía, en otras palabras, es inherente a cada asignatura que existe. (Y la filosofía avanza, generalmente, a través del diálogo). Por otro lado, es la mejor garantía de un aprendizaje competente y a largo plazo.

Félix: Por otro lado, en la educación obligatoria, los niños aprenden otras cosas, la mayoría relacionadas con su comportamiento, con actitudes y valores sociales, como la disciplina, el trabajo, la rutina, la obediencia, la puntualidad, la cooperación... Una vez más, el diálogo puede ser útil para enseñar estas actitudes pero no es el procedimiento correcto/mejor. Cuando se aprende se hace una modificación estable del comportamiento de la gente, y eso también entabla un cambio en las teorías y conocimientos en las que se basa su comportamiento. Por lo tanto, tienen que darse cuenta de que el nuevo comportamiento, conocimiento y las teorías funcionan de verdad, es decir, que tienen una consecuencia positiva en su vida diaria. Como solían decir los psicólogos conductistas, la educación es imposible sin los refuerzos positivos y negativos que nos permiten descubrir qué comportamientos son beneficiosos y útiles y cuáles son perjudiciales para nuestra propia "supervivencia".

Mientras el crecimiento personal de los alumnos sea un objetivo central en la educación formal, a veces tendremos que enfrentarnos a situaciones difíciles cuando los niños no hagan sus deberes sociales y del colegio. Su comportamiento puede ser perjudicial, incluso peligroso para sus compañeros. En esas situaciones, el diálogo es necesario, pero no suficiente y podría ser ineficaz, e incluso contraproducente. Algunos niños en algunos casos necesitan un castigo dirigido a controlar y modificar su comportamiento negativo. Después de hablar con esos niños conflictivos, los profesores deben adoptar medidas más severas y tomar los pasos necesarios para comprobar que el comportamiento perjudicial no suceda de nuevo. Ese es el momento cuando tenemos que parar de hablar y pasar a otras cosas.

Roger: Todo esto puede ser cierto, pero no tiene mucha relación con la cuestión de si el diálogo debería de jugar un papel más importante en la educación formal. Por supuesto que el diálogo no soluciona todos los problemas. Pero también es cierto que la educación no está repleta de momentos que el diálogo no pueda resolver. La mayoría del tiempo disponible en los colegios, los profesores están enseñando. La cuestión es si están enseñando el currículo adecuado y con la máxima efectividad. Mi argumento principal es que no enseñan el currículo adecuado, pero aunque supusiésemos que no fuera así, nos quedaría la cuestión sobre si el modo actual de enseñanza didáctica/transmisión es efectivo. Un estudio del National Literacy Trust (Fondo Nacional de Alfabetización) en el Reino Unido, indica que los alumnos sólo retienen el 5% de lo que oyen, comparado con el 50% que aprenden en discusiones. Ese es el único indicador del valor/poder que tiene el diálogo en la educación. Otras razones para creer que es una fórmula subestimada e infrautilizada en la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas con los cambios positivos que logran para mejorar el comportamiento y las actitudes de los alumnos.

Félix: Las escuelas son instituciones donde la gente vive junta de acuerdo a un reglamento social específico que regula sus actividades. Como en cualquier otra institución social, la gente necesita saber qué comportamientos están permitidos y cuáles están prohibidos, es decir, necesitan una lista clara de lo que se puede hacer y lo que no para ajustar su comportamiento a los requerimientos sociales del colegio. Los conflictos sociales son una faceta intrínseca de la vida social: la gente discrepa y, a veces, sus intereses chocan, o incluso son contradictorios. La gente lucha por el reconocimiento, una tarea difícil para los niños y los adolescentes que luchan para construir su propia identidad. Para poder tratar ese tipo de problemas, el diálogo es, sin duda, una herramienta necesaria, pero no es suficiente.

Roger: De nuevo, estamos de acuerdo. Pero nadie que pretenda desarrollar más el diálogo en los colegios dice que sólo con el diálogo es como debería de funcionar la enseñanza y el aprendizaje. Sigue siendo una herramienta necesaria, y todavía infravalorada. N.B. Alguien podría menospreciar la importancia de que los niños escuchen a sus profesores argumentando que es una condición necesaria, pero no suficiente para aprender.

Félix: Y por último, pero sin restarle importancia, el colegio es una institución muy jerarquizada donde hay gente en puestos de poder y responsabilidad (los profesores) y otra gente en puestos subordinados (los alumnos). Los profesores necesitan tener autoridad y ejercerla en sus clases y cuando enseñan, tienen que tomar decisiones y tienen el deber de calificar a los alumnos como método para evaluar su rendimiento. Tienen responsabilidades profesionales específicas que requieren algo más que dialogar. Es posible. Incluso probable. Pero decir que necesitan hacer más que el diálogo es, por supuesto, decir claramente que necesitan el diálogo. Por otro lado, los alumnos deben respetar y obedecer a sus profesores, y reconocer que ellos ocupan un puesto diferente en las actividades del colegio.

Roger: Sí, por supuesto. Pero el diálogo no socava la relación y el respeto entre los alumnos y los profesores. Al contrario, puede aumentarlo, lo que conlleva un mejor aprendizaje y bienestar.

Félix: Entonces, la relación entre estudiantes y profesores no es simétrica, y esto es mucho más evidente mientras el conocimiento sea un factor en la enseñanza. Se paga a los profesores porque tienen unos conocimientos que sus alumnos no tienen, y se supone que han de lograr que sus alumnos aprendan lo que se supone que tienen que aprender. En esta relación asimétrica, sobrestimar el poder del diálogo probablemente sea un error, o una hábil estrategia para dar la sensación de igualdad y así ocultar la desigualdad que caracteriza estas relaciones.

Roger: No. Hay una idea errónea sobre la relación de igualdad inherente en el diálogo. No hay dos seres humanos que sean iguales de manera significativa. Siempre hay diferencias de edad, conocimientos, habilidades, estatus social/respeto, etc. Ninguna de esas diferencias debe afectar la relación particular de igualdad que existe en el diálogo. Ésta es una relación en la que cada persona le tiene el mismo respeto a la otra persona. Cuando ese respeto es evidente, no sólo el diálogo es capaz de funcionar de manera saludable, sino también el aprendizaje (de las dos maneras, es decir, del uno al otro) se verá potenciado.

Félix: Probablemente no exista una artimaña más flagrante que los diálogos de Platón. Sólo hay que ver brevemente esos diálogos para darse cuenta que los discursos de Sócrates son siempre más largos que los de sus contrincantes, los cuales participan concisamente con un 'sí', 'no' o 'por supuesto'. Y este diálogo abierto en apariencia no es más que un procedimiento astuto para asegurarse que la gente llega a las conclusiones que Sócrates espera de ellos.

Roger: Sí, es cierto, y en ese sentido los 'diálogos', ya sean reconstrucciones de Platón o representaciones precisas de las conversaciones de Sócrates, no son el tipo de diálogos que proponemos en este proyecto. Superficialmente tienen la forma de diálogo, pero - como Platón y la Coca Cola - no son el 'auténtico'.

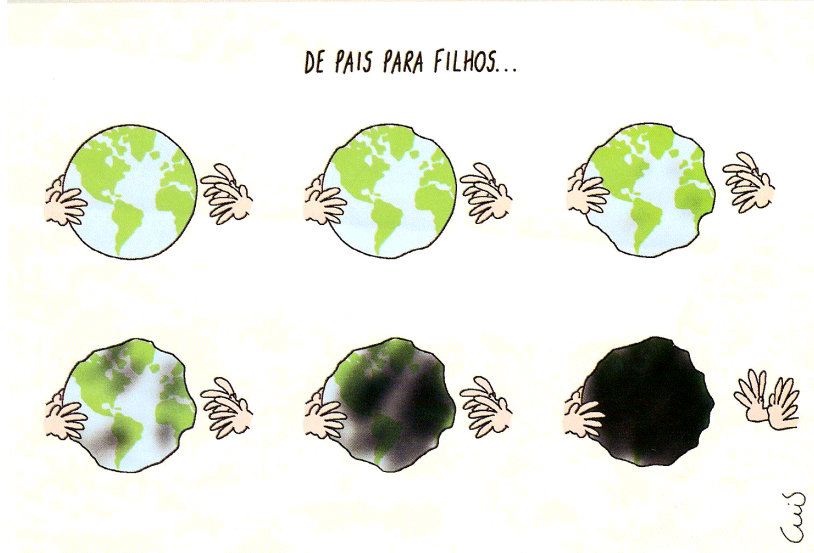
Capítulo 4

COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN Y DIÁLOGO

Zaza Carneiro de Moura, Colares, Junio 2006

SOCIEDADE RECREATIVA

// Luís Afonso

**De los padres a los hijos,**

¿De verdad? ¿Esto es lo que queremos que nuestros hijos hereden? ¿Es eso lo que sucede realmente? ¿Podemos evitarlo? ¿Cuál es nuestra responsabilidad como habitantes de este mundo que se ha globalizado claramente en menos de un siglo?

Nuestra experiencia respecto al tiempo y espacio, sin duda ha cambiado a través de un proceso de compresión debido al rápido crecimiento de las tecnologías de información y medios de transporte, entre otros motivos. Para bien o para mal, la percepción que tenemos de otras personas, culturas, y sociedades se nos hace *virtualmente* familiar en tiempo real. Familiar, aunque no íntima, ni necesariamente comprendida o abarcada en toda su complejidad y diversidad.

El inicio de este proceso no coincidió con su nombramiento. La palabra “globalización” no se convirtió en un término de uso común hasta la década de los 80 del siglo pasado.¹ Entonces, el pensamiento y el lenguaje estaban clasificados e identificados como un fenómeno multifacético el cual, consciente o inconscientemente, experimentamos todos y afecta a nuestras vidas y fueros internos.

La transferencia de padres a hijos de un planeta Tierra- cada vez más contaminado y diezmado de sus recursos naturales no renovables, tal como ha sido descrito anteriormente- refleja una realidad dramática. ¿Hay algo que podamos hacer? Independientemente del tipo de sociedad o régimen en el que nos haya tocado nacer en este mundo tan diverso, ¿qué poder tenemos? ¿En qué mundo queremos vivir y dejar para las siguientes generaciones? Es más, ¿todavía tiene sentido reivindicar un mundo mejor?

¹ Ver, William Scheuerman, artículo de junio, 2002, sobre “La Globalización” en la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

Podríamos decir que sí porque tiene que ver con nuestro instinto de supervivencia, al igual que le sucede al resto de los animales. Aunque los propios humanos somos parte del problema, también somos capaces de plantear problemas y buscar soluciones de maneras razonables y argumentables. Evidentemente, esto es una simplificación -incluso aquellas hipótesis o teorías bien razonadas que proponen soluciones prácticas conllevan consecuencias imprevistas y crean nuevos problemas a resolver, dentro de una dinámica que a veces responde al progreso científico. Lo que es peor, el progreso ético, la justicia política y social, y los intereses individuales o colectivos, no se establecen a la par cuando se sigue esta vía.

Sin duda, la importancia de nuestro medio ambiente es apremiante y requiere soluciones urgentes, creativas, y sostenibles por parte de individuos, *per se*, y por quienes están en el poder. Desde luego, eso no significa que sea suficiente para construir un mundo mejor.

La atención que se le preste a esta pregunta abierta puede estar relacionada con la presunción subyacente del concepto de *esperanza* como base positiva para la acción: la esperanza, como concepto y sentimiento, actúa como trasfondo en la búsqueda de relaciones más equitativas entre las personas, y promueve la tolerancia, conciencia, libertad, y paz, que operan a través de las distintas maneras que tenemos de relacionarnos con los demás. Otra presunción es la idea de que es posible contribuir en la construcción, y no en la falsificación de la realidad.

Cuando a Karl Popper se le acusa de positivista- la fuerte creencia en los resultados y métodos de la ciencia que favorecen el conocimiento científico ante la metafísica- éste lo niega diciendo:

No soy positivista, en la medida que sostengo que es moralmente incorrecto no creer en la enorme importancia y realidad del sufrimiento humano y animal y en la realidad e importancia de la esperanza humana y la bondad².

La idea de un *mundo mejor*, que tradicionalmente incluye aspectos ideológicos, religiosos, políticos, antropológicos, o psicológicos, así como filosóficos, necesariamente nos hace limitar el enfoque, de momento, en nuestro tema principal- es decir, la comunidad de investigación y diálogo con relación al campo educativo.

Sobre mentes con voces distintas

Desde que nacemos estamos inmersos en el diálogo. Cuando se llega al mundo sin impedimentos auditivos y se crece en sociedad -con la excepción de unos pocos casos conocidos- nos exponemos inmediatamente al lenguaje natural. Ya que el lenguaje y el pensamiento se entremezclan, lo más probable es que a temprana edad, a través de la imitación, entremos en una dinámica de formular preguntas y proporcionar respuestas. Sin duda, un niño menor de tres años puede hacer muchas preguntas, aunque no sepa qué es una pregunta- “¿Dónde está papá?” puede ser una entre muchas otras. O incluso, a edad más temprana responde señalando con su dedo cuando le preguntan, “¿dónde está el perro?”, por dar un ejemplo. La capacidad de distinguir entre preguntas y respuestas como tales, se alcanza más tarde, y es una habilidad que se puede mejorar.

Hay muchos tipos y grados de diálogo. Sin embargo, cuando existe una secuencia de preguntas y respuestas, un intercambio de ideas, en el sentido estricto de la palabra – entonces hay diálogo.

Probablemente a raíz de este modelo original de conversación surgen diferentes tipos de diálogos que evolucionan hasta convertirse en un mero parloteo o en una sensata argumentación, dependiendo del contexto. Esta última es de gran importancia en todos los aspectos de la vida cotidiana, especialmente cuando “se concibe cada argumento en la línea de un modelo desafío-respuesta de un diálogo interactivo en el que dos personas razonan

² Karl R. Popper, **Auf der Suche Nach Einer Besseren Welt**, traducción del alemán por Teresa Curvelo, **Em Busca De Um Mundo Melhor**, Editorial Fragmentos, 1989, página 20.

juntas,³ y no como un conflicto o discusión verbal o un monólogo no intencionado cuando una de las dos personas simplemente no escucha a la otra.

No cabe duda que el diálogo, “la secuencia de mensajes o actos orales intercambiados”⁴, no se limita a dos participantes. Es también el caso del diálogo argumentativo. Se dan en diferentes contextos; cuando los participantes usan la mente, se expresan y escuchan diferentes voces. Nos gustaría, por lo que nos concierne, que esa experiencia se convirtiera en una comunidad de investigación. Estar en silencio, como las pausas en una pieza musical, también se considera parte del proceso de investigación comunitaria.

El diálogo interno, que también puede ser un intercambio de ideas, es también un aspecto importante para desarrollar el pensamiento sobre nosotros mismos, los demás y el mundo que nos rodea. Platón, por ejemplo, en *El Sofista*, define el pensamiento como un diálogo con uno mismo.⁵ El otro no está excluido del diálogo interno. Al contrario, el pensamiento y sentimiento individual tienen la capacidad de incrementarse con una mente abierta y crítica a las perspectivas y percepciones de los demás, expresen nuestro mismo punto de vista o no.

Otros apuntan a una conversación permanente que incorpora de manera meditada las voces de épocas anteriores,⁶ la voz de los textos, o que sea un intercambio de mentes que trasciende el espacio⁷.

En el anterior ejemplo divertido, parece que se ha perdido el objetivo de ese intercambio ya que los dos contrarios son incapaces de cooperar para lograr un entendimiento mutuo. ¿Acaso no sucede eso en muchas situaciones no tan inofensivas?

¿Cómo podemos mejorar el diálogo, como medio para alcanzar nuestro anhelo de una “vida mejor” o “buena” para todos?

Si aceptamos que la educación es el centro de toda transformación social, entonces surge otra pregunta:

¿Existe un lenguaje educativo que se adecue mejor para el objetivo del bien común? ¿Y para el de un mundo mejor? ¿Cómo podemos los individuos, teniendo tantos roles, ser una parte responsable de este proceso?

Remolinos en el agua

Matthew Lipman, el innovador⁸ de Filosofía para Niños señaló en la década de los sesenta del siglo pasado, que la educación ya no debería basarse en un “modelo tribal de educación”, y en su lugar propuso algo que abrió vías para desarrollar la creatividad y la razón, un “modelo reflexivo de educación”: una educación extensiva y creadora de sociedades democráticas.

Si señalamos sólo unos pocos aspectos de su propuesta - la adquisición activa del conocimiento a través del descubrimiento y de la investigación, la presunción de falibilidad y la

³ Ver, Douglas N. Walton, **Informal Logic – A Handbook for Critical Argumentation**, Cambridge University Press, 1989, prefacio.

⁴ “Ibíd”

⁵ Platón, *El Sofista*, ...

⁶ Esta idea en, Richard Rorty, **Philosophy as the Mirror of Nature**, Princeton U. Press, 1980

⁷ Esta idea en, Charles S. Pierce, **Philosophical Writings of Pierce**, editado por Justus Bucher, Dover Publications, primera publicación 1955, por ejemplo “*The Fixation of Belief*”, or “*Some Consequences of Four Capacities*”. Para una conexión con FpN, Ann Margaret Sharp, “*Pierce, Feminism, and Philosophy for Children*”, abril 1992.

⁸ **Thinking in Education**, Cambridge U. Press, 1991

capacidad de auto-corrección - podríamos decir, por la gran popularidad que obtuvo, que la visión de Lipman sobre la educación incorporaba las necesidades de una “educación para el futuro”. Sus propuestas fueron adoptadas y desarrolladas de manera más o menos ortodoxa por un movimiento que surgía en la época.

Antes de que los medios electrónicos de comunicación se sofisticaran e intensificaran, Jerome S. Bruner manifestó otra perspectiva convergente que subraya el “lenguaje de la educación”⁹, que resumimos en cuatro ideas relacionadas: actividad - el control que adquiere el niño sobre su propia actividad mental; reflexión - el niño profundiza en lo que aprende, no aprende superficialmente; compartir - juntar los recursos individuales de aquellos que participan en el proceso de aprendizaje / enseñanza; cultura como foro - como una manera de vivir y pensar lo que construimos, negociamos y eventualmente llamamos realidad.

En sus propias palabras, *“la cultura es tanto un foro para negociar y renegociar significados y explicar acciones como una serie de normas o pautas para la acción.”*

Un poco más adelante dice, *“si miramos la cultura como un foro, podemos deducir que la inducción a la cultura desde la educación, si pretende preparar a los jóvenes para la vida, también debería compartir el espíritu del foro, de negociar, de recrear los significados”.*

Al igual que con el rechazo que Lipman tenía a la transmisión del conocimiento a través del “modelo tribal de la educación”, Bruner expone, *“Pero esta conclusión se contrapone a las pedagogías tradicionales de otra época, de otra interpretación de la cultura, de otra interpretación de la autoridad - que consideraban el proceso educativo como una transmisión de conocimientos y valores de aquellos que sabían más a quienes sabían menos y con menos experiencia.”*

El hecho de que ambos pensadores vean al niño como agente, no como un mero receptor de conocimiento, sino como parte de su propia educación y crecimiento, concuerda también con el rol que ambos atribuyen al individuo en un grupo. Así, en el foro de Bruner vemos una aplicación práctica en el aula, con el escenario de la clase, su transformación en una comunidad de investigación, y la metodología enfocada en filosofía para/con niños para animar el diálogo y el aprendizaje.

La propia naturaleza de la comunidad de investigación propicia la elaboración de significado de manera peculiar: a nivel interpersonal e interpersonal – el uno y el otro – asimismo, proporciona un contexto para el aprendizaje creativo y motivador en cualquier asignatura.

No sucede por casualidad. Se necesita la voluntad y determinación del profesor y que los niños adquieran una serie de habilidades, predisposiciones y actitudes que probablemente se proyecten del escenario del aula a la vida cotidiana. Asimismo, requiere el aumento de la sabiduría a través de lo que Lipman llama, auto-corrección, una característica del pensamiento crítico que se desarrolla con el diálogo en una comunidad de investigación.

Una tarea conjunta – construir una comunidad de investigación¹⁰

La comunidad de investigación construye diálogo crítico mezclado con actitudes y disposiciones de este mismo talante. Antes de adentrarnos en ello y en la serie de soportes y pilares del diálogo en cualquier materia, recalamos que este concepto es aplicable a cualquier escenario de aula, ya sea formal, preescolar, universitaria, o informal como son los clubes de filosofía, de lectura, o instituciones con horarios extra-escolares, por ejemplo, así como al aprendizaje para toda la vida.

⁹ “The Language of Education”, en **Actual Minds, Possible Worlds**, Harvard University Press, 1986

¹⁰ Para ver la imagen, imagen PowerPoint – Ana Vigidal, “No coração da 111”, 1992

En resumen, el diálogo depende del rol que desempeña el profesor, educador, mediador - si bien de gran exigencia, también muy gratificante. Él modela el proceso de descubrir el conocimiento, a la vez que motiva a los estudiantes para que aprendan de manera independiente, pero sin desatender la necesidad de obtener resultados de calidad en cuanto a los contenidos de la asignatura.

Es decir, la implicación personal que se requiere para crear y consolidar tal comunidad por parte de sus miembros, va más allá de una mera adquisición de conocimientos. De manera paralela también afecta las actitudes y predisposiciones como el respeto mutuo, la responsabilidad, la humildad intelectual y el deseo de indagar en la valía de uno mismo y el descubrimiento del significado de la vida de cada uno.

Tanto el profesor como los estudiantes¹¹ tienen que aprender la “paciencia del concepto”: es decir, requiere un tiempo convertirse en comunidad de investigación. A veces el grupo progresa con facilidad, otras veces da saltos cualitativos hacia la creación conjunta de un ambiente seguro de aprendizaje, una atmósfera de confianza que favorece y motiva el aprendizaje de cualquier asignatura, construida sobre las ideas de los unos y de los otros. Este tipo de enfoque pedagógico propicia el pensamiento autónomo y favorece el desarrollo cognitivo, emocional y ético. Hay que ser valiente para exponerse a uno mismo y entender el poder de la auto-corrección y la autotranscendencia. Además, es una experiencia que contribuye a la autoestima de aquellos que carecen de la misma, y hace más cooperativos a quienes quieren ser líderes indiscutidos.

Para construir una comunidad de investigación hay que prestar atención a una serie de directrices que se relacionan entre sí y se traducen en la relación pedagógica. Éstas, por dar un ejemplo, se pueden resumir en: autonomía, motivación y creatividad, en el pensar bien y el pensamiento cuidadoso del otro. También se necesita tener la mente abierta, sensibilidad en las ideas y en la búsqueda de lo desconcertante en lo aparentemente obvio, y el deseo de problematizar. Algunas de estas cuestiones son necesarias de cada una de las materias y otras incorporan ideas vinculadas a los temas y abren vías para profundizar en ciertos temas de interés y estudios. Por ejemplo: para explorar el concepto del tiempo, del número, de la narrativa, del pensamiento, de la naturaleza, de la responsabilidad, del bien, de lo válido, de la verdad correcta, o de lo feo.

Asimismo, el proceso implica tanto exponerse a, como practicar diferentes estilos de pensamiento. Implica la adquisición mutua de una conciencia de lo que entraña “el pensar bien” – concretamente el uso de aquellas herramientas de la lógica formal e informal necesarias en cualquier disciplina para poder hacer juicios buenos y razonables, con criterio y válidos, y para poder resolver problemas.

Queramos o no, todos somos modelos, en el sentido de que somos visibles por los demás de maneras a menudo insospechadas y eso puede afectar imprevisiblemente a la persona o personas de manera positiva o negativa. No pretende ser un término equivalente de ejemplaridad ni una concepción personal de superioridad.

Entonces, ¿por qué lo destacamos? Porque cuando el profesor en el aula modela conscientemente con la intención de crear una comunidad de investigación, provoca que los estudiantes interioricen procesos de pensamiento claves, complejos y diversos, tales como crear hipótesis deductivas, inferencias inductivas y analógicas, así como actitudes y disposiciones de tolerancia y respeto mutuo, amor al aprendizaje al aproximarse a la verdad sobre uno mismo y el mundo que le rodea. Este contexto posibilita el desarrollo del pensador/estudiante/niño/adulto autónomo.

¿No resulta contradictorio? No. El diálogo de investigación es abierto, con preguntas abiertas. De manera que el papel del profesor no es dar respuestas como si fuera la autoridad definitiva en el tema en cuestión, ni el de reducirse a exponer la temática a los estudiantes para que éstos la memoricen para los exámenes, sino facilitar el descubrimiento y la investigación. Sin

¹¹ Para simplificar, el término profesor se refiere a todos los escenarios hasta ahora mencionados.

embargo, de ninguna forma desestima la competencia del profesor ni le exime de su responsabilidad como educador; y además, toma en cuenta todos los tipos de desafíos a los que afronta.

El pensar bien y el pensamiento cuidadoso del otro

Un grupo de estudiantes está conformado por diversos individuos procedentes o no de un mismo estrato socio-económico, de un mismo ambiente escolar rural o urbano. Puede tratarse, bien de un grupo fácilmente motivado, o de uno que se rige por un comportamiento violento como patrón principal.

Cabe aquí entonces la presunción de que el diálogo de investigación como parte de la enseñanza de cualquier materia, con cualquier grupo de estudiantes, tiene un doble resultado: se obtienen los contenidos y, asimismo, una transformación a) con relación a la manera de pensar – en matemáticas, biología, física y demás – pero también a la vez que los niños aprenden a escucharse, a formular preguntas, a dar ejemplos y ejemplos contrarios, a construir con las ideas de los otros, a dar razones, a usar criterio y a tomar decisiones (por nombrar sólo unas pocas habilidades), así como a usar el aspecto crítico y creativo del pensamiento; b) una transformación del comportamiento provocada por la creación de un espacio para pensar y hacerse oír – de manera cuidadosa – por parte del profesor y los compañeros.

Ser cuidadoso, es algo que emerge con la práctica del diálogo en una comunidad de investigación – es un proceso de dos direcciones: dar y tomar. ¿El qué, exactamente?

El enfoque al cuidado del otro como componente del pensamiento de orden superior, junto con su aspecto crítico y creativo¹², probablemente tenga un impacto en el fuero interno. El modelado inicial por parte del profesor es absolutamente clave. En la práctica, ¿qué significa?

Cuando se pregunta a niños con edades entre nueve y diez años al final de un diálogo que ha durado aproximadamente una hora, “Para concluir, ¿cómo te ha afectado hacer filosofía?” Uno responde, “ayuda a tratar (comprender) a las personas”; y otro, [la filosofía ayuda] “Cambia nuestros sentimientos, la manera en la que hablamos con otras personas y contribuye a hacernos sinceros”. Están resumiendo el aspecto ético del pensamiento cuidadoso al que han sido introducidos por su profesor quien ha modelado, pero no adoctrinado. Y cuando otros señalan que la filosofía les ayuda a usar la cabeza y a aprender más, reflejan la parte cognitiva, que no debe ser disociada de los dominios críticos y creativos del pensamiento del que la imaginación forma parte – “Ahora lo entiendo, antes no tenía mucha imaginación, ahora sí”¹³.

Las citas mencionadas arriba se refieren a hacer filosofía. Sin embargo, tal y como otro niño señala en el mismo diálogo¹⁴, la filosofía parece estar conectada con otras disciplinas, por ejemplo, las matemáticas:

Invitado - ¿Dices que te ayuda a pensar en las matemáticas?

Ricardo – Es la asignatura que más me gusta.

Varios – A mí también.

Invitado - ¿Podéis decir cómo os ayuda la filosofía a pensar en las matemáticas?

Ricardo – Porque la filosofía te ayuda mucho a usar la cabeza y las matemáticas también.

Este niño desconoce los fundamentos de la metodología de la comunidad de investigación. Sin embargo, parece entrar en la siguiente ecuación, del libro de Matthew Lipman, “Pensando en la Educación”¹⁵, y el objetivo general del Proyecto Menon: “La filosofía invita a pensar en las materias porque aborda la esencia de la enseñanza de los aspectos genéricos del pensamiento

¹² Para una elaboración más profunda sobre el Pensamiento de Orden Superior, ver, Matthew Lipman, en la obra citada, 2^{da} edición.

¹³ Escena del vídeo “Excuses and Reasons”, 2006

¹⁴ Las últimas palabras del mismo diálogo no están incluidas al final del vídeo por dificultades técnicas.

¹⁵ Ver obra citada.

ligados a cualquier materia y porque además es modelo de lo que significa que una materia refleje y sea crítica con su propia metodología”.

Guiar un diálogo de investigación

Una de las razones para incluir el DVD, realizado con fragmentos de vídeos seleccionados de diferentes grupos inmersos en diálogos, es dar pistas para una observación crítica a los futuros usuarios de la metodología para el funcionamiento de las comunidades de investigación junto con los materiales – estímulos y ejercicios - diseñados para proporcionar una base para “desarrollar el diálogo a través de la investigación filosófica”. Es una muestra de las diferentes fases de formación de una comunidad de investigación. Asimismo, el “Curso del Profesor” tiene como objetivo iniciar el desarrollo de las habilidades para guiar un diálogo de investigación, así como despertar y fomentar una sensibilidad del aspecto filosófico subyacente. Es un tipo de preestreno en el que todos los individuos, los unos con los otros, participan en el arte de escuchar profundamente, inmersos en una experiencia viva y emocionante para luego desarrollar creativamente con sus estudiantes.

Los estímulos para el diálogo de investigación, o su punto de partida, son diversos. Se puede usar diferentes tipos de textos, literatura, poesía, filosofía, y simultáneamente, textos específicos de cada materia, así como varias formas de expresión: artes visuales, música, danza, teatro y más.

Los ejercicios consisten en una selección de materiales para motivar y dar vida al diálogo sobre las cuestiones que vayan surgiendo. Hay que tener en cuenta que en este tipo de diálogo, el profesor debe escuchar las ideas de los niños para poder cumplir el objetivo de modelar los procedimientos que conducen a aprender descubriendo y al pensamiento autónomo. Debe estar preparado para guiar la conversación de manera que surjan diferentes hilos para ser tratados por el grupo, sin inculcar sus propias ideas personales. No obstante, se espera que el diálogo tenga sentido con el punto de partida elegido por el profesor con relación a los temas que se desarrollan en la sesión. He ahí el arte de guiar un diálogo.

Aunque no es obligatorio unir los estímulos y los ejercicios, es una manera de enfocar creativamente el diálogo en el abanico de cualquier materia. Se puede elegir muchos tipos de estímulos- fotografías, postales, viñetas, poesía, música, películas, noticias, objetos, etc. – todo aquello que pueda añadir un toque de sorpresa y capte la atención del grupo.

Por ejemplo, en la asignatura de Geografía, esos estímulos pueden ser seleccionados para iniciar un pequeño debate acerca de, por ejemplo, el efecto invernadero, y que de pie a entenderlo más ampliamente y desde diferentes ángulos.

Una manera de proceder es la lectura compartida de un texto acerca del tema- cada uno lee una oración o párrafo. Otra sugerencia, para la asignatura de Matemáticas, es el uso de alguna adivinanza o problema para empezar la discusión sobre un tema, para después descubrir lo que sucedió en sus mentes mientras intentaban resolverlo.

En cualquier caso, se pide a los niños que formulen preguntas sobre lo que les ha intrigado, interesado, o sobre las ideas que les resultaron controvertidas o que no comprendieron. Se escribe sus preguntas en la pizarra con el nombre del niño que hizo la pregunta. Por supuesto, el profesor puede añadir una pregunta suya.

Con el plan de estudios inicial en mente, es el momento de abrir el debate: quizá preguntando quién del grupo desea empezar, o pidiendo a un niño tímido que elija una de ellas, o simplemente el profesor elige una pregunta que considera que es un buen hilo para crear un debate rico. Recuerde que hay que abordar todas las preguntas. A veces hay suficiente tiempo, o se les puede insertar con facilidad en el mismo diálogo. Otras veces, habrá que ponerlas en un tipo de “caja de preguntas” para discutir las en la siguiente clase.

Hacia el cierre del debate, es posible que el profesor haya podido sacar temas útiles relacionados con los contenidos que los niños aprenderán. Este tipo de conexión puede ser muy gratificante porque permite la auto-corrección y fomenta el deseo de querer saber más. Lo que podría ser considerado algo aburrido de memorizar, o algo sin importancia, se convierte en algo que los estudiantes integran conscientemente porque les surge de su esfuerzo conjunto por descubrir y encontrar el sentido de la materia; también puede ayudarles a relacionar esos temas con otras materias y conducirles, en otras situaciones del aprendizaje y de la vida, a pensar sobre el papel que desempeñan en la vida y la sociedad.

Cuestionarse

El simple hecho de devolver a los estudiantes el papel que normalmente desempeña el profesor, el de ser quien hace las preguntas y supuestamente sabe todas las respuestas, puede resultar muy estimulante. De hecho, así el profesor demuestra un verdadero interés en trabajar con las ideas de los niños, y éstos pueden sentirse motivados y hacer el esfuerzo de expresarlas en palabras. Además, formular preguntas es una habilidad del pensamiento que de esta forma se ve favorecida.

También sucede con profesores de filosofía de secundaria, que también tienen un programa de estudios que seguir y exámenes que dar a la clase. Aquellos profesores que aplican esto se sorprenden, sin excepción, del cambio notorio en el grado de atención y participación que surge entre los estudiantes.

¿A qué tipo de preguntas nos referimos? Principalmente a tres, todas con una característica en común: son preguntas abiertas. Dan pie a respuestas que contienen más preguntas o de ellas surgen nuevas problemáticas e investigaciones.

- Los estudiantes formulan preguntas que surgen de los aspectos intrigantes de una teoría o del terreno difuso de los conceptos que son centrales para entender aquellas teorías o para resolver problemas.

Por ejemplo, la pregunta, “¿qué hora es?” tiene una respuesta directa siempre que se tenga un reloj; pero la pregunta, “¿qué es el tiempo?”, o más concretamente, “¿Qué es el tiempo en la teoría de la relatividad?”, requiere el esfuerzo de mentes curiosas abiertas al diálogo.

- Preguntas críticas complementarias que formula el profesor para motivar la investigación comunal y el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Los estudiantes van, paso a paso, interiorizándolas como procedimientos esenciales para la construcción de la comunidad de investigación.

Por ejemplo: en un punto de la discusión sobre una pregunta que ha surgido a raíz de la lectura de un episodio de una novela filosófica¹⁶ - “¿Por qué dice Pimpa que ella nunca deja de hablar?” Amandio responde, “Dice eso porque es la que cuenta la historia”. Después de escuchar la conversación un rato, otro niño, Artur, sigue la discusión y pregunta pidiéndole una aclaración a la vez que tiene en cuenta la perspectiva del compañero: “Estoy bastante de acuerdo contigo, ¿pero crees que solamente es posible contando la historia?”

- Preguntas que vienen con los programas de discusión disponibles en los materiales curriculares de cada materia que sirven para ayudar a ahondar en conceptos o cuestiones problemáticas.

¹⁶ Pixie, por Matthew Lipman, IAPC, 1981, versión portuguesa, Pimpa, CPFC, 1992, 1994

Por ejemplo: Supongamos que la discusión trata acerca de la noción de lo que es una historia. Se puede ampliar dos visiones de un concepto lanzando preguntas al grupo como éstas: “¿Tienen todas las historias un principio?” “¿Todas las historias tienen un fin?” “... ¿y una mitad?” “¿Una historia puede tener un principio y un fin, pero no una mitad?” “¿Toda historia es verdadera, o hay historias verdaderas y otras imaginarias?” “¿Cómo se distingue una historia verdadera de una inventada?”¹⁷

Si usted es profesor de historia, por qué no pregunta, por ejemplo, “¿Cuál es la diferencia entre una serie de historias y La Historia?” “¿Pueden ser falsos los hechos históricos?” “¿Qué es un hecho?”, y así sucesivamente.

En cuanto a lo fructífero que es hacer filosofía en las materias relacionadas a las artes, específicamente, la estética, Parsos y Blocher¹⁸ dicen, “... bien llevado, el estudio de la estética no compite con el estudio del arte, sino que es una parte natural del mismo.”

¿Hablan de estudios universitarios?. No.

*“Con la práctica se puede desarrollar la habilidad de formular preguntas filosóficas provechosas que calarán en situaciones cotidianas dentro del aula. Éstas surgen de muchos encuentros ordinarios con obras de arte. Pero no están en la superficie y no resultan tan evidentes para la mayoría de las personas porque la filosofía trata de lo que damos por supuesto.”*¹⁹

Además, lo que se pone en juego en la filosofía no es la simple obtención de conclusiones, sino seguir cierto camino de investigación – en palabras de Martha Nussbaum, *“La filosofía verdadera, ...como lo veía Sócrates, es el compromiso que cada persona tiene con la búsqueda de la verdad, en el que no sólo importa la aceptación de ciertas conclusiones, sino el camino que se sigue para dar con ellas; no sólo el contenido correcto, sino un contenido obtenido como resultado de un verdadero entendimiento y auto-entendimiento”*²⁰.

¿Acaso esta incertidumbre de encontrar respuestas conclusivas produce un conflicto entre la investigación en la filosofía y la investigación en la ciencia, o son ambas caras de la misma moneda? Realmente no, si aceptamos, o si al menos estamos dispuestos a discutir con Karl Popper, su tesis de que la ciencia progresa debido a su enfoque en la verdad, no por la acumulación de certezas.

“Ya que nunca se puede saber con certeza, no debemos buscar ciertas cosas, sino verdades, algo que hacemos sobre todo cuando buscamos errores para poder corregirlos. El conocimiento científico y por tanto, la comprensión científica, es siempre hipotético – es aprender por conjeturas²¹”.

Orientar los diálogos tiene la ventaja de fomentar una mente abierta y una actitud no dogmática en el profesor. Además, también se beneficia de una interacción equilibrada de las tareas realizadas en grupos reducidos y luego abiertos a discutir con toda la clase, o de una discusión trabajada previamente por los estudiantes en una comunidad de investigación emergente o plenamente desarrollada.

Unos breves ejemplos: en el video sobre “La Razón y las excusas”, el profesor había pedido a los niños que para ese día trajeran escrito en una hoja situaciones que sirvan de “excusas” para su discusión. Y así es cómo empezó.

¹⁷ **Looking for Meaning**, Instructional Manual for **Pixie**, Matthew Lipman y otros.

¹⁸ Michel J. Parsons y H. Gene Bloker, **AESTHETICS AND EDUCATION – Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding**, University of Illinois Press, 1993

¹⁹ Michel J. Parsons and H. Gene Bloker, **AESTHETICS AND EDUCATION – Disciplines in Art Education: Contexts of Understanding**, University of Illinois Press, 1993, página 175

²⁰ Ver, Martha Nussbaum, *“Philosophical books vs. Philosophical Dialogue”*, página 300, en Matthew Lipman, **Thinking Children and Education**, Kendall/Hunt Publishing Company, 1993.

²¹ Obra citada, página 18.

En una discusión acerca de dónde surge el concepto del silencio, se formaron dos grupos que tenían que organizar grados de ruido, una serie de postales de obras de arte, y explicar el criterio para justificar su puntuación. Las preguntas que un grupo lanzaba al otro es lo que dinamizó la discusión. Este tipo de enfoque produce la sensación de superación junto a los demás.

Maneras de auto-evaluación

¿Qué relación tienen unas postales de rosas colocadas una junto a la otra sobre una mesa con este tema de auto-evaluación?²²

En este caso, es un ejemplo del criterio utilizado por un grupo para evaluar sus propios avances - tiene que ver con la apropiación de lo que es un diálogo y cómo evoluciona el grupo.

Esta secuencia es una metáfora del movimiento que originó con voces en singular, dando paso a mentes que piensan conjuntamente, relacionándose más entre sí en el diálogo y que adquieran nuevos significados sobre sí mismas y sobre el mundo que les rodea.

Este tipo de recurso creativo no interfiere en el proceso de observación; de hecho, es un procedimiento de evaluación de la formación.

Otra sugerencia que de momento sólo bosquejamos, es la de hacer un producto final, un proyecto conjunto que incluya todos los hilos de pensamiento que se desarrollaron durante el curso o a lo largo del año escolar y expresarlos de diferentes formas. Con este proceso todos y cada uno podrán evaluar el progreso de los niños o adultos según la voluntad que tengan de compartir generosamente sus ideas, de aceptar que han mejorado gracias a otros, y de ayudarse mutuamente con alegría para obtener un resultado común.

Una línea en el horizonte

Volviendo al dibujo que sirve un poco de epígrafe para las siguientes reflexiones sobre el papel del diálogo y las maneras que hay para desarrollarlo, uno se pregunta si no es utópico pensar en una posible solución sostenible. A fin de cuentas, este mundo es tremendamente competitivo y muy desequilibrado en cuanto a distribución de la riqueza.

¿Qué podemos hacer? Asumir la responsabilidad que tenemos no sólo con las generaciones de ahora sino con las del futuro, es un paso adelante.

Realmente, la idea de comunidad de investigación, “como concepto operativo, pone en marcha un movimiento interno, un aspecto teórico íntimamente ligado a la práctica pedagógica que permanentemente contribuye y da nuevas formas a su construcción. De hecho, de ser así, debería ser posible asignar una localización, un lugar a tal comunidad, y a la vez, descubrir algo que yace fuera del concepto cuyas fronteras se expanden y se desplazan de una manera muy parecida a cómo se difuma la línea del horizonte cuando nos movemos”²³.

La experiencia nos hace considerar las transformaciones emocionalmente gratificantes por las que atravesamos al ser parte de una comunidad de investigación. Éstas, inconscientemente se salen de las delimitaciones de las aulas y las escuelas hacia otros escenarios de aprendizaje –

²² Detalle extraído de una fotografía tomada por Isabel Gonçalves en una ronda del seminario anual de introducción a la FpN- “El Arte de Pensar”, llevado a cabo en el Centro Portugués de Filosofía para Niños en Lisboa, 2005-2006. Es uso de postales con este propósito fue presentado en el seminario anterior por una profesora participante, Susan Jorge.

²³ "The Seeds of Change: Teacher Training and the Forming of the 'Community of Inquiry'", ponencia en la 5ta Conferencia Internacional de Filosofía para Niños, Graz 1992, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1994.

incluyendo Internet – pero de una manera más significativa quizá, al ámbito de la sociedad en muchos lugares de este planeta. Los niños crecen... y sus profesores también. Esperemos, como Platón deseaba, que en lugar de un rey filósofo, haya cada vez más ciudadanos críticos y creativos capaces de pensar de una manera más razonable y actuar consecuentemente, en la medida que los obstáculos a los que se enfrentan les permitan, con un enfoque en sus vidas y protagonismos necesario para contribuir a la construcción de la realidad y un mundo mejor.

Es imposible concebir una vida libre y creativa en el sentido humanista si no se la vive con conciencia, sensibilidad y discernimiento. La pregunta, “¿qué es el bien?”, entonces sólo podrá tener una respuesta: “La vida considerada - libre, creativa, informativa y elegida, una vida de logros y realización, de placer y entendimiento, de amor y amistad; en resumen la mejor vida humana en un mundo humano, vivida humanamente.”²⁴

¿Es una utopía? Entonces ha durado más de dos mil años – no mucho tiempo en términos de la evolución de nuestra especie, si tenemos en cuenta el tiempo que lleva el ser humano habitando la Tierra. ¿Cuánto tiempo más será necesario para que las generaciones futuras, si no ponemos en peligro la supervivencia en el milenio venidero, puedan convertirla en su realidad en caso de que también sea su proyecto?

Capítulo 5

DESARROLLAR EL DIÁLOGO A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA

Daniela G. Camhy

Introducción

Nos encontramos ante una revolución política, social, económica y tecnológica que conllevará importantes consecuencias en todos los sistemas sociales.

El cambio vertiginoso de nuestras actuales formas de vida se debe a los rápidos avances en el mundo tecnológico y científico y sus frecuentes innovaciones. Esto produce una gran desorientación, especialmente a los niños y adolescentes quienes tienen que afrontar nuevos problemas. Surgen problemas en las relaciones entre las distintas generaciones, así como complicaciones producidas por la comunicación y socialización nacional y transnacional. La vida personal, incluyendo la escuela, el aprendizaje, el trabajo y el ocio también se ven afectados. No hay un aspecto de la vida que no se vea alterado por este cambio global.

¿Cómo podemos responder a estos importantes procesos transnacionales? Éstas son sólo unas pocas nociones de cómo estas dinámicas aceleradas afectan a nuestras vidas, nuestro pensamiento y nuestros sistemas educativos. Como ciudadanos, ¿qué habilidades necesitamos desarrollar? ¿Qué tipos de actitudes necesitamos tener?

Las necesidades en la enseñanza han cambiado

El rápido cambio social y económico nos obliga a analizar los valores convencionales, la flexibilidad, y el pensamiento global. Sabemos que han cambiado las necesidades de la enseñanza en todos los niveles. ¿Pero eso qué significa? La enseñanza tiene el desafío de dar forma a las habilidades cognitivas, sensibilidades interpersonales, y la sofisticación cultural de los niños y jóvenes – sin embargo, éstas, simplemente no se transmiten. Primero existe la necesidad de analizar los cambios que la globalización está produciendo en nuestras experiencias cotidianas y también tomar consciencia de cómo las dinámicas de la globalización afectan nuestros sentidos, pensamiento, valores, y formas de vida. Surgen muchas preguntas: ¿Cómo podemos preparar mejor a nuestros estudiantes para que tengan éxito en el siglo XXI?

²⁴ A.C. Grayling, *What is Good? – The Search for the Best Way to Life*, Phoenix, 2004

¿Qué necesita una persona para sobrevivir y contribuir a este mundo? ¿Qué habilidades, competencias, estrategias, actitudes... son básicas para la reflexión, mejor comprensión, buen juicio, y un comportamiento razonable? ¿Qué desafío habrá que afrontar? ¿Qué elementos clave y habilidades se necesitan para una vida que merezca la pena?

Investigación Filosófica

Cuando empezamos a tener algo claro, preguntamos, buscamos más pistas, investigamos. Charles Sanders Peirce define la investigación como un proceso en el que se pasa de un estado de duda a uno de “creencia”, el cual podríamos llamar “conocimiento” o “certeza”. Según Peirce, la buena investigación es una buena actividad social; “empieza con un fenómeno que nos sorprende, alguna experiencia que rompe una expectativa o un hábito de expectativas de los *inquisiturus*.”²⁵

Según C.S. Peirce, el cuestionamiento se caracteriza por la búsqueda de la creatividad de uno mismo y la corrección de los fallos en sus propias acciones. Cuestionar es por tanto auto-corrección. La filosofía aborda preguntas, especialmente la pregunta de cómo pensar mejor. John Dewey define el pensar como “un proceso de averiguación, de búsqueda, de investigación”²⁶.

La filosofía es una disciplina que tiene en cuenta diversas formas de actuar, crear, hablar y pensar. Para descubrir estas diversas formas, los filósofos revisan y examinan sus propias presunciones, presupuestos y preguntas. Especulan de manera imaginativa basándose en referencias cada vez más extensas. En pocas palabras, los filósofos practican el cuestionamiento crítico y la reflexión inventiva.

La filosofía es una actividad

Desde Sócrates y Kant, y desde luego desde Wittgenstein, se entiende la filosofía no sólo como un conocimiento, sino como una actividad. Es un ejercicio de conciencia y reflexión, es atreverse a ir más allá de los conceptos consensuados. La filosofía es un campo básico de investigación, abarca preguntas básicas relacionadas con el lenguaje, el significado, la libertad, la justicia, la naturaleza, la cultura, el yo, la comunidad, la naturaleza de las personas, la verdad... Practicar la filosofía incluye varios tipos de investigación – lógica, ética, social... La investigación filosófica es una forma de pensamiento que encuentra sus orígenes en lo incierto de la experiencia, y también requiere investigar sus propios métodos de investigación, por lo que se produce una “investigación a metaniveles”.²⁷

Según Richard Bernstein, la filosofía es una disciplina que conserva “... vivo el espíritu del cuestionamiento constante...”

“El cliché es que es fácil hacer preguntas pero difícil dar respuestas. Pero la verdad es que el arte de preguntar es difícil y frágil. El cuestionamiento serio requiere saber qué cuestionar y cómo. Los grandes filósofos siempre se han distinguido por su habilidad de cuestionar lo que a nadie más se le había ocurrido cuestionar, y por tanto, desafiar los prejuicios y presupuestos de los que la mayoría no somos conscientes aunque los tengamos”²⁸.

Zygmunt Bauman advierte, “La ausencia de preguntas contiene más peligros que la incapacidad de contestar las preguntas que ya vienen formuladas en la agenda oficial; asimismo, hacer el tipo de pregunta errónea también sirve para abrir los ojos a las cuestiones verdaderamente

²⁵ Peirce, Charles Sanders: A Neglected Argument for the Reality of God. (CP 6.468-476).

²⁶ Dewey, John: Education and Democracy.

²⁷ Gregory, Maughn: Philosophical Thinking in the Classroom. In: Camhy, Daniela Gg. /Born, Rainer: Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag 2005.

²⁸ Bernstein, Richard, J.: Does Philosophy Matter? In: *Thinking*, Vol.9 No. 4, 1991 p.4

importantes. El precio del silencio se paga con la dura moneda del sufrimiento humano.”²⁹ La filosofía es investigar el significado de aquellos conceptos que son centrales en la vida cotidiana: “¿Qué significa la amistad?” “¿Qué es justicia?” “¿Qué es lo verdadero?”

Los filósofos se preguntan acerca de las cosas que los demás dan por hecho. Los niños pequeños hacen lo mismo, preguntan e investigan, son curiosos y se preguntan. Sin embargo, a menudo nos damos cuenta de que su curiosidad y su cuestionamiento van en detrimento a medida que avanzan en la escuela. En vez de estimular la curiosidad, la escuela parece desmotivar la investigación de los niños. Entonces, ¿qué se puede hacer? ¿Qué deberían enseñar las escuelas y cómo deben participar los profesores en la educación para la investigación?

Todos los estudiantes deberían convertirse en investigadores

A finales de la década de los sesenta, Matthew Lipman, el pionero de la Filosofía para Niños, llegó a la conclusión de que era necesario un plan de estudios filosófico para ayudar a los jóvenes a mejorar sus habilidades para pensar de una manera multidimensional³⁰. Fundó y desarrolló un programa que agrupaba cuentos filosóficos para niños con temas seleccionados de la historia de filosofía. Junto a sus colegas, desarrolló los materiales instructivos para los docentes. Después de más de treinta años, La Filosofía para Niños se ha instaurado en más de cincuenta países del mundo.

Según Matthew Lipman: “...no podemos educarnos sin revivir y volver a representar la lucha que la humanidad tuvo que atravesar para encontrar las respuestas que hoy aceptamos. Un buen profesor es aquel que reconoce que el niño es incapaz de dar por hecho una afirmación. Ese profesor sabe que re-vivir o re-experimentar todo el proceso de investigación para dar con la verdad de la afirmación es fundamental para llegar a apreciar el conocimiento valioso”³¹.

El conocimiento empieza en el hacer, es activo. El crecimiento sucede cuando se ponen las ideas a prueba de la experiencia. Dewey pide que se ofrezca a los estudiantes muchas oportunidades para proceder a investigar. La enseñanza, por tanto, debe proporcionar al alumno el saber cómo hacer preguntas, en vez de simplemente dar ejemplos de cómo resolver problemas o cómo dar respuestas.

Esto deja clara la importancia del papel de la investigación filosófica en otras materias, ya que la filosofía consiste en crear problemas y “nos obliga a reflexionar sobre lo que hacemos y cómo vivimos la vida”³².

Hoy en día existe mucha ambigüedad, confusión, ansiedad e incertidumbre, pero también cambios rápidos en la tecnología de la información, por lo que la tarea filosófica de cuestionar cobra más importancia que nunca.

La relevancia de la filosofía radica en que uno de sus objetivos educativos es que cada alumno se convierta en investigador. Como dice Lipman: “No podemos educar para investigar sin que la enseñanza sea en sí investigación – es decir, que el aspecto cualitativo que deseamos para su fin esté también en los medios”.

El objetivo del diálogo filosófico no es modificar el comportamiento emocional y afectivo, sino dar soporte al pensamiento reflexivo. Este tipo de diálogo se basa originalmente en la “meiosis”

²⁹ Bauman, Zygmunt: *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press 1998, p.5.

³⁰ Thinking in a multidimensional way means critical, creative and caring thinking.

³¹ Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret: *Ethical Inquiry: Instructional Manual to accompany Lisa*. Montclair, New Jersey, Institute for the Advancement of Philosophy for Children (with Univ. Press of America), 1998, p. 158

³² Bernstein, Richard, J.: Does Philosophy Matter? In: *Thinking*, Vol.9 No. 4, 1991 p.4

de Sócrates. Tomando en cuenta las diferentes posibilidades de cada pareja, las ideas y pensamientos de uno germinan con la ayuda de preguntas inteligentes.

La investigación se estimula a partir de lo que Laurance Splitter y Ann Sharp llaman preguntas abiertas “de procedimiento” y “sustantivas”.³³ Este tipo de preguntas no tiene respuesta. Sócrates era conocido por generar diálogo formulando preguntas difíciles. Richard Paul³⁴ prioriza lo que él llama “cuestionamiento socrático”³⁵.

Preguntas de aclaración:

- ¿A qué te refieres con...?*
- ¿Estás diciendo que...?*
- ¿Cómo estás empleando la palabra...?*
- ¿Podrías darme un ejemplo de...?*
- ¿Alguien tiene preguntas para...?*

Preguntas que investigan suposiciones:

- ¿Ella qué está presuponiendo?*
- ¿Crees que ese presupuesto está justificado?*
- ¿Por qué alguien supondría eso?*
- ¿Hay presupuestos ocultos en esa pregunta?*

Preguntas que buscan razones y evidencia:

- ¿Puedes dar un ejemplo a favor o en contra para ilustrar tu razonamiento?*
- ¿Qué razones hay para decir eso?*
- ¿Estás de acuerdo con sus motivos?*
- ¿Pero esa evidencia es suficientemente buena?*
- ¿Con qué criterio haces ese juicio?*
- ¿Crees que esa fuente tiene la autoridad adecuada?*

Preguntas sobre puntos de vista:

- ¿Cómo dirías eso en otras palabras?*
- ¿Se puede tener otras creencias sobre este tema?*
- ¿Existen circunstancias en las que tu punto de vista esté equivocado?*
- ¿En qué se parecen/diferencian las ideas de Cheng y María?*
- En el supuesto caso de que alguien no estuviera de acuerdo contigo, ¿qué crees que dirían?*
- ¿Y si alguien sugiere que...?*
- ¿Puedes ver la cuestión desde su punto de vista?*

Preguntas que buscan implicaciones y consecuencias:

- ¿Qué deduces por lo que has dicho?*
- Y si decimos que esto no es ético, ¿qué?*
- ¿Cuáles serían las consecuencias probables de ese comportamiento?*
- ¿Estás preparado para aceptar esas consecuencias?*

³³ Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, p. 58.

³⁴ Paul, Richard: Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, California: Center for Critical Thinking and Moral Critic, 1990, p. 19.

³⁵ Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, p. 56.

¿Crees que en este caso, quizá estés sacando conclusiones antes de tiempo?

Preguntas sobre las preguntas:

¿Crees que es una pregunta adecuada?

¿Qué relevancia tiene esa pregunta?

¿Qué presupone esa pregunta?

¿Se te ocurre otra pregunta que podría recalcar un aspecto diferente de la cuestión?

¿Cómo nos ayudará esa pregunta?

¿Nos hemos aproximado más a resolver el problema o a contestar la pregunta?

Dewey y Lipman resaltan la importancia de la investigación. Dewey se concentró en la investigación científica, mientras que Lipman sugiere que la investigación científica no es suficiente, también hace falta la investigación filosófica.

“Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, la clase se convierte en una comunidad de investigación. Dicha comunidad se compromete con el procedimiento de la investigación, a técnicas de búsqueda responsables que presuponen una apertura a la razón y las pruebas. Se asume que estos procedimientos de la comunidad, cuando se interiorizan, se convierten en los hábitos reflexivos del individuo.”³⁶

Comunidad de Investigación

Hacer filosofía quiere decir hacer investigación en el diálogo así como en la comunidad. El término ‘Comunidad de Investigación’ fue inventado por Charles Peirce (1839 – 1914) para referirse a la interacción entre científicos. Se compone de un grupo (marco social) de individuos que tratan de resolver la problemática de un concepto difícil de definir a través del uso del diálogo. Para desarrollar un diálogo estructurado es importante crear un entorno donde los participantes en la conversación tengan igual trato.

John Dewey define la comunidad como un grupo de individuos diversos pero con ideas afines que se reúnen sobre un tema en particular durante un tiempo³⁷. La comunidad, así como la sociedad democrática, necesita educación. La educación se basa en la investigación, es decir, resolver un asunto, planear y solucionar problemas del mundo que nos rodea. Resolvemos estos problemas juntos en los lugares donde los problemas aparecen, normalmente en comunidades. Una forma de dichas comunidades es la escuela.³⁸

Matthew Lipman ve la filosofía en una comunidad de investigación como un proceso socrático que incluye todos los aspectos de la filosofía. La filosofía no sólo da la oportunidad a los niños de darle sentido a su vida, pero también estimula el pensamiento y ayuda a la investigación cooperativa dentro de una comunidad de investigación.

Por un lado, la participación en una comunidad de investigación introduce a los niños en un marco cognitivo, como aclarar términos y conceptos, crear hipótesis, preguntar y dar buenas razones, ofrecer ejemplos a favor y en contra, sacar conclusiones y seguir a la investigación allí donde lleve. Por otro lado, los niños aprenden que la investigación también es una práctica social. Lipman ve ‘la dimensión social de la democracia en la práctica, ya que allana el camino

³⁶ Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, Oscanyan, Frederick S.: *Philosophy in the Classroom*. 2nd ed. Philadelphia, Temple Univ. Press 1980, p. 45

³⁷ Dewey, John: *Democracy and Education*. (reprinted 1966). New York, Free Press, 1897.

³⁸ Morehouse, Richard: *Cornel West and Prophetic Thought. Reflections on Community within Community of Inquiry*. In: *Analytic Teaching*, 1994, Vol. 15, No. 1, p. 42.

para que se implementen dichas prácticas y sirve como emblema del potencial de dichas prácticas.’³⁹

La investigación filosófica incluye el uso del pensamiento crítico, creativo y comprensivo. La comunidad de investigación en el aula permite que los niños sientan lo que es vivir en un contexto de respeto mutuo, así como practicar y descubrir habilidades cognitivas.

La idea es que hacer filosofía, en vez de aprender sobre la filosofía, nos ayuda a entender mejor la manera en que razonamos sobre el mundo, tomamos decisiones y vivimos juntos. La comunidad de investigación en la clase se caracteriza por el diálogo y uno de los objetivos de los participantes es “llegar a unos juicios filosóficos razonables sobre las cuestiones o temas que ocasionaron el diálogo”.⁴⁰

Idealmente, la relación entre el profesor y los estudiantes es de un diálogo cara a cara. Como miembro de la comunidad, el profesor es un igual. El profesor no es una autoridad de conocimientos. Él o ella no dan las respuestas, sino que hacen las preguntas. El papel primordial del profesor es facilitar la discusión filosófica para que se convierta en un diálogo. El profesor debe crear un entorno de confianza donde las expresiones verbales de todos los niños sean respetadas. Cada persona tiene una contribución especial a esta comunidad.

Una comunidad de investigación se caracteriza por el diálogo que se construye con la colaboración y la contribución razonada de todos los participantes. Los alumnos aprenden a manejarse sobre un razonamiento sólido, a aceptar la responsabilidad de contribuir dentro del contexto de los demás, a seguir la investigación adonde se dirija, a respetar las perspectivas de los demás, a colaborar activamente en auto-corregirse cuando sea necesario y de sentirse orgulloso tanto de los logros del grupo como de los de uno mismo. Más adelante en el proceso, practican el arte de hacer buenos juicios dentro del contexto del diálogo y la investigación comunal. Al tomar cuestiones actuales como punto de partida, el diálogo filosófico comienza con una experiencia concreta, se mueve de lo particular a lo general. Por otro lado, lo contrario también se puede demostrar, la aplicación de lo general a lo particular. “Hacer Filosofía” es intentar estimular la curiosidad sobre la representación lingüística de la idea y el concepto, el placer del juego del lenguaje, que consigue que la percepción del mundo posible sea más libre.

En la filosofía para niños, aprender conocimientos enciclopédicos de memoria no es lo primordial, sino el desarrollo del pensamiento activo. El objetivo es hacer que los niños se den cuenta de su capacidad para la discusión y mejorar así esta capacidad. Estas habilidades deberían ayudarles a manejarse mejor en una nueva situación, a reconocer lazos, a descubrir las contradicciones dentro de la información y a aprender a pensar independientemente.

Con distintas edades, los niños se enfrentan a multitud de cuestiones filosóficas. A menudo se les deja solos con estas cuestiones, al igual que con otras dificultades y necesidades. Sus confusiones, dudas, imaginaciones, percepciones, el cuestionamiento de ciertos principios, la eterna pregunta de “¿Por qué?” y la búsqueda de un significado a menudo les lleva a una frustración intelectual que no se debe ignorar.

Aquí es donde la filosofía puede ayudar: aclarando pensamientos y señalando posibles soluciones o al menos señalando a los niños el camino de las posibles soluciones. “La filosofía debería ser clara y definir explícitamente aquellos pensamientos borrosos y confusos”.⁴¹ También debería desarrollarlos más. Esta capacidad de reflexión, de distanciarse uno mismo de un problema, es capaz de llevar a la liberación de la frustración intelectual. La filosofía no se limita al razonamiento y al desarrollo de la creatividad, sino que también se puede aplicar a la vida cotidiana. (Handlungsorientierung)

³⁹ Lipman, Mathew: *Thinking in Education*. Cambridge University Press, New York 1991, p.249

⁴⁰ Gregory, Maughn: *Normative Dialogue Types in Philosophy for Children*.

⁴¹ Wittgenstein, Ludwig: *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt/Main 1971, p.41, 4.111.

Filosofar con niños parece que ayuda a mejorar las habilidades que son indispensables para controlar nuestro futuro según el “Desarrollo Sostenible”. Son habilidades sociales así como cognitivas: reconocer el futuro como una tarea de acción conjunta, analizar críticamente nuestra percepción de la realidad y nuestra manera de vivir, el razonamiento y pensamiento normativo, reconocer los paradigmas y la capacidad para considerar alternativas, el pensamiento holístico y la capacidad de participar en el diálogo.

La comunidad de investigación es un ejemplo del ejercicio de la democracia, ayuda a los niños y a los adultos a desarrollar herramientas para tomar decisiones, a convertirse en ciudadanos más pensantes y reflexivos. Se caracteriza por la perplejidad y el asombro, la tolerancia y el respeto, arriesgarse intelectualmente y corregir los propios errores.

El objetivo es que los niños en la clase se conviertan en una comunidad de gente que investiga cooperando y que piensa junta de manera reflexiva y crítica. Es una actividad cooperativa y anima a los individuos a hablar y discutir sobre sus ideas, a pensar en el pensamiento común con los demás, a hacer juicios razonables, a ser pensadores autónomos y comprensivos.

La investigación y el diálogo

Se han escrito muchos trabajos de investigación sobre el diálogo y sobre la comunidad. A menudo, la palabra conversación o discusión se usa como un sinónimo de diálogo. Así que es importante aclarar las distinciones.

Muchas veces cuando empezamos a hablar con alguien, comenzamos una conversación; es parte de la vida cotidiana. Sucede con naturalidad, puede que no tenga un significado más profundo, puede ser una manera espontánea de intercambio: normalmente los participantes no piensan reflexivamente. Se hace simplemente para hablar por el hecho de hablar, para intercambiar información, organizarse o para charlar y compartir ideas. La raíz de la palabra significa “turnarse juntos”. Así que escuchamos y tomamos turnos al hablar entre nosotros. A menudo escuchamos conversaciones y notamos que la mayoría de la gente encuentra muchas dificultades en recordar lo que la otra persona ha dicho realmente. Al concentrarnos en nuestras propias sensaciones y pensamientos, sólo escuchamos lo que concuerda con nuestro concepto. Splitter y Sharp⁴² sugieren que “muchas de las que se consideran conversaciones normales demuestran que el pensamiento es muy escaso, que es inconsecuente o con muy poca reflexión”.

A veces una conversación se convierte en una discusión⁴³ dónde hacemos nuestros comentarios u opiniones y nos esforzamos para que la gente nos comprenda, normalmente defendiendo nuestra postura, buscando pruebas para demostrar que tenemos razón y que los demás están equivocados. Así, la gente elige una postura y argumenta y trata de defenderla. Como dice David Bohm, es parecido a una partida de ping-pong, dónde el objetivo es ganar y saber defender. Por lo tanto, las discusiones son conversaciones dónde la gente defiende sus opiniones y diferencias: es una competición de participantes y puntos de vista. Consiste en mostrar una postura, defenderla con contraataques y ver quién gana.

El diálogo⁴⁴ es distinto. Es una manera, o mejor dicho, una conversación entre gente que piensa y reflexiona junta; es un proceso dónde la postura de una persona no es el único camino a la conclusión final. Un diálogo abre posibilidades a través de nuestras diferencias y trata de encontrar un entendimiento común. El diálogo no es simplemente hablar o compartir ideas. Entablar un diálogo implica pensar y reflexionar juntos, reconocer las perspectivas de los demás y explorar nuevas posibilidades. Es una actividad compleja que busca pensar en comunidad. Esto quiere decir que ya no defendemos nuestra postura y pensamientos a

⁴² Sharp, Ann M., Splitter, Laurance: Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry. The Australian Council for Educational Research Ltd, Melbourne 1995, p. 48.

⁴³ The roots of the word discussion mean to *shake apart*.

⁴⁴ Dialogue come from the Greek words *dia* and *logos*. *Dia* mean “through” and *logos* translates to “word” and “meaning”.

ultranza; implica que nos abramos a las ideas de los demás y a escuchar las perspectivas de los otros.

Según Buber, el verdadero diálogo ocurre sólo donde cada uno de los participantes “tiene en cuenta al otro o a los otros y habla con ellos con la intención de establecer una relación mutua de convivencia entre él mismo y los demás.”⁴⁵

Un diálogo filosófico es un intento específico, que Lipman describe como “un diálogo que intenta ajustarse a la lógica, avanza como un barco que busca el viento, pero en el proceso comienza a parecerse al propio pensamiento”.⁴⁶

La comunidad de investigación en el aula se caracteriza por el diálogo. Para poder seguir la investigación ahí dónde conduce, los participantes deben razonar, tienen que involucrarse en movimientos lógicos. Eso quiere decir, por ejemplo, explorar lo que se ha asumido o dado por sentado. Así, los estudiantes aprenden lógica básica, técnicas de discusión, saber dialogar y lo que Harvey Siegel denomina “la predisposición a interesarse por buenas razones”. Además, en la “comunidad de investigación” se implementan dos características que Willingham observa en la comunidad científica: cada uno se responsabiliza de sus pensamientos ante los demás y participa en una comunidad de colaboración.⁴⁷ A menudo se concentra en una cuestión específica o un tema problemático. Como señalan Splitter y Sharp(53), el pensamiento se autorregula y se autocorrije.

“Un diálogo filosófico es más que una mera charla, es una actividad, una investigación conjunta, una manera de pensar críticamente y de reflexionar conjuntamente. Ayuda a desarrollar herramientas para explorar causas subyacentes, reglas y suposiciones y puede ser muy creativo a la hora de encontrar maneras de resolver problemas.”⁴⁸

“En el diálogo filosófico, donde los participantes son socios iguales, se aprende a usar el pensamiento y a razonar de manera reflexiva, para explicar opiniones, construir suposiciones, desarrollar conceptos, descubrir varias posibilidades y alternativas, a hacer preguntas, a tomar decisiones, a reconocer distintos puntos de vista, a practicar el pensamiento lógico. Esto conduce a una mejor comprensión de los problemas, a mejorar la habilidad para formular opiniones, y después de todo, a una mayor tolerancia ante las opiniones de los demás.”⁴⁹

Esta tabla muestra algunas diferencias:

Conversación	Discusión	Diálogo	Diálogo Filosófico
Hablar por el hecho de hablar –dar información- organizar, compartir ideas	Ofrecer comentarios y opiniones propias.	Pensar y reflexionar juntos.	Pensar, reflexionar e investigar (diálogo de investigación)
Concentrarse en los sentimientos y pensamientos propios.	Esforzarse para que los demás comprendan	La postura propia no es el único camino	Pensar juntos implica dejar de aferrarse a la certeza y escuchar las posibilidades que se originan simplemente

⁴⁵ Lipman, Matthew: Thinking in Education. New York: Cambridge University Press, 1991, p. 19. Adapted from Buber, Martin: Between Man and Man. London, Kegan Paul, 1947.

⁴⁶ Lipman, Matthew: Thinking in Education. Cambridge University Press. New York 1991.p.16.

⁴⁷ Interview with Maughn Gregory: Philosophy for Children by Michael F. Shaughnessy senior Columnist EdNewys. org published 08/14/2007

⁴⁸ Camhy, Daniela G./ Untermoser, Melanie: Philosophical Dialogue in Environmental Education. In: Camhy, Daniela Gg. /Born, Rainer: Encouraging Philosophical Thinking. Proceedings of the International Conference on Philosophy for Children. Conceptus –Studien 17, Academia Verlag 2005.

⁴⁹ ibid.

			por relacionarse con los demás – unas posibilidades que de otra manera no hubieran ocurrido.
Escuchar e intercambiar ideas.	Buscar pruebas para demostrar estar en lo correcto y que los demás están equivocados.	Construir una comunidad y que cada persona contribuya de manera especial.	Pensar juntos en una relación – “comunidad de investigación.”
Se piensa poco o se piensa de manera incorrecta e inconsecuentemente.	Elegir una postura, defenderla y ver quién gana.	Intentar llegar a un nuevo acuerdo.	Intentar llegar a uno o más juicios razonables, en relación a las cuestiones o temas que ocasionaron el diálogo.
Intercambiar sensaciones, pensamientos, información.	Criticar la postura de los demás.	Explorar, investigar, averiguar.	Explorar, investigar, averiguar juntos para reconocer aspectos filosóficos problemáticos.
Cooperación	Combate	Colaboración	Colaboración a través de la investigación filosófica.
Escuchar lo que encaja dentro de nuestro concepto.	Escuchar para encontrar fallos y proponer contra-ejemplos.	Escuchar para entender.	Escuchar para entender y crecer con las ideas de los demás.
Hablar de las ideas propias.	Buscar una conclusión que ratifique la postura propia.	Descubrir nuevas opciones y alternativas.	La investigación filosófica de una comunidad de investigación emplea las siguientes estrategias de aprendizaje: <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfatizar la reflexión y la metacognición 2. Desarrollar el respeto por las ideas de los demás. 3. Opiniones razonables.

Una forma específica de diálogo filosófico es la discusión socrática que nace de cuestiones filosóficas. “Una discusión socrática”, según el método usado por la escuela del filósofo alemán Leonard Nelson, “es el esfuerzo colectivo para encontrar la verdad sobre un tema a discutir, es decir, buscar una respuesta satisfactoria a una pregunta o la solución a un problema que los participantes en la discusión juzgan que es lo suficientemente importante para prestarlo atención e investigar. Las únicas herramientas que las discusiones socráticas utilizan son el

intercambio de ideas, las razones para apoyarlas, preguntas para explicar lo que se ha dicho, examinar las razones y análisis de conceptos.”⁵⁰

Krohn (1998) propone cuatro “características indispensables del Diálogo Socrático.”:

1. “Empezar por lo concreto y permanecer en contacto con experiencias concretas: sólo se llega a la comprensión cuando en todas las fases del Diálogo Socrático el nexo entre cualquier afirmación y la experiencia personal es explícito. Esto quiere decir que el Diálogo Socrático es un proceso que incumbe a toda la persona.
2. El entendimiento total entre los participantes: esto implica mucho más que un acuerdo verbal. Todo el mundo debe tener claro el significado de lo que se acaba de decir examinándolo con la experiencia propia concreta de cada uno. Las limitaciones de la experiencia personal de cada uno que dificultan la comprensión total deben de constatarse y por lo tanto ser superadas.
3. Mantenerse con una pregunta secundaria hasta que se responda: para poder conseguirlo, el grupo debe comprometerse con su trabajo y recabar confianza propia en el poder de la razón. Esto quiere decir, por un lado, no darse por vencido cuando el trabajo es difícil, pero por otro lado, mantener la calma para aceptar, durante un tiempo, un camino distinto en el diálogo para poder así volver a la pregunta secundaria.
4. Buscar el consenso: esto requiere un examen honesto de los pensamientos de los demás y ser sincero sobre las afirmaciones propias. Cuando esta honestidad y apertura a los sentimientos propios y a los de los demás están presentes, entonces la búsqueda del consenso aparecerá, no necesariamente el consenso.”⁵¹

Según las ideas educativas de Leonard Nelson⁵² el método socrático es el único método de enseñar y aprender filosofía. Nelson lo aplicó en su colegio en Walkemühle⁵³ cerca de Kassel en Alemania. Gustav Heckman⁵⁴, un alumno de Nelson, también usó este método para enseñar matemáticas y en seminarios de filosofía. El método socrático tiene, sin embargo, importancia práctica en la actividad política.

Hillary Putnam, la autora de “Renewing Society”⁵⁵ (Renovar la sociedad) junto a la coautora Ruth Anna Putnam, escribieron el ensayo “La educación para la democracia”, donde dicen creer en un sistema educativo parecido al que Dewey encontró en 1938, cuando se vio obligado a escribir “Experience and Education” (La experiencia y la educación). Analizan la filosofía educativa de Dewey, recordándonos que la educación requiere reconstruir las experiencias de los individuos y de la sociedad, que “el objetivo de la educación es permitir que la gente continúe su educación...” y “...que los colegios deben enseñar la experiencia de aplicar la inteligencia para evaluar la preguntas.”⁵⁶

⁵⁰ van der Leeuw, Karel: The Socratic Discussion. An introduction to the method and some literature.

⁵¹ Krohn 1998, online: http://www.sfc.org.uk/socratic_dialogue.htm

⁵² Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. In: Ges. Schriften in 9 Bdn., I: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Hamburg: Felix Meiner 1970, 269-316

⁵³ On the accession of the Nazis to power in Germany the school was confiscated in March 1933, but re-opened in Denmark later that same year.

⁵⁴ Heckmann, Gustav: Das sokratische Gespräch; Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover: Schroedel Verlag 1981.

⁵⁵ Putnam, Hilary: Renewing Philosophy. Harvard University Press 1995.

⁵⁶ Putnam, Hillary and Putnam, Ruth Anna: Education for Democracy. In: American Philosophers edition of Literary Biography. Ed. Brucoli, Layman and Clarke. 1993.

Poner en práctica la democracia en el colegio requiere de diálogo y comprensión, acciones humanas, empatía y confianza. Una comunidad de filosofía para niños ofrece un marco ideal para desarrollar percepciones inter-subjetivas y la comprensión de diferencias culturales complejas. Es una manera de que la generación venidera esté preparada social y cognitivamente para llevar a cabo el necesario diálogo y valorar y cuestionar lo que es vital para la existencia de una sociedad democrática.

La filosofía responde a esta nueva dificultad de un mundo que cambia constantemente en busca de la comprensión intercultural en un mundo globalizado. No hay duda de que la filosofía puede promover el pensamiento, la toma de decisiones y la puesta en práctica de acciones interculturales, pero hace falta más esfuerzo para implementar esta capacidad filosófica en el aprendizaje de los niños y el entorno de convivencia a medio y largo plazo.

Esta implementación en el entorno de los niños es más probable que tenga éxito si tenemos en cuenta que la filosofía para niños funciona como una especie de "red": hacer filosofía con niños es un método holístico y dinámico, el cual promueve la integración personal de la existencia humana a través de la comunicación cognitiva, emocional y social.

Capítulo 6

EL DIÁLOGO, EL YO Y LA EDUCACIÓN

Hannu Juuso, Timo Laine y Ieva Rocena

En la vida cotidiana el concepto de diálogo se usa de maneras muy distintas. Se suele entender como una experiencia comunicativa de interacción verbal pero a veces no se caracteriza por la igualdad, el respeto mutuo, la reciprocidad, el cuidado y la tolerancia entre los participantes. Sin embargo, son justamente estos atributos que hay que asumir para conseguir los aspectos más esenciales de este fenómeno. El intercambio de mensajes a través de preguntas no es un requisito para que una situación se convierta en un diálogo. Más bien, el diálogo parece apuntar a una clase particular de relación humana que permite cambiar y ser cambiado como persona. En este sentido, el diálogo no es una forma específica de comunicación sino ‘... un río de sentido que fluye alrededor y a través de los participantes’ – tal y como lo describe David Bohm.⁵⁷

En la filosofía, este carácter especial de relación humana se ha discutido en términos de encuentros. El punto de partida para este tipo de pensamiento siempre es la relación del “yo” de cada uno con los demás. El girar alrededor del “yo” origina otros conceptos como “el otro” y “la otredad”. El fenómeno de encontrarse no se puede dar si las relaciones humanas se perciben objetivamente desde fuera y bajo el punto de vista de un tercero. Un encuentro con otra persona siempre se lleva a cabo en la perspectiva vivida de un individuo.

En la filosofía educativa moderna el encuentro y la dialogicidad se han usado de manera distinta. En este artículo, primero, hablaremos sobre los ángulos diversos expresados por Martin Buber (1878-1965) y Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Este análisis se ve ampliado al ilustrar la teoría del yo desarrollada por John Dewey (1859-1952) y Georg Herbert Mead (1863-1931). Con esta base, analizaremos el significado, el lugar y el resultado del diálogo en las relaciones pedagógicas. Veremos la noción de tacto pedagógico como un fenómeno del diálogo en el corazón de la educación bajo un prisma especial. En este artículo sostenemos que educar a los niños hacia el diálogo – aunque parezca paradójico – es el objetivo de la educación que promueve el verdadero crecimiento propio con los ‘demás’.

El diálogo como una experiencia de unidad y verdadera comprensión: Martin Buber y Hans-Georg Gadamer

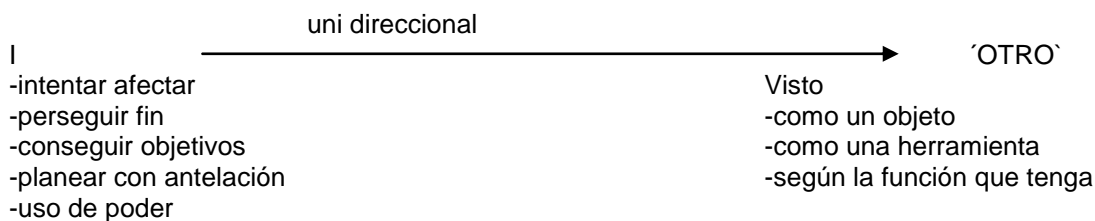
Encontrarse con otra gente es posiblemente una de las cosas más importantes en la vida de una persona. Tenemos muchas experiencias de esas ocasiones en nuestra historia personal y también podemos reconocer la gran cantidad de matices y diferencias en dichos encuentros. Hay veces que nos sentimos relajados y aliviados pero otras veces sentimos confusión y agitación. ¿En qué consiste este curioso fenómeno?

Según Martin Buber, toda relación humana se puede reducir en tan sólo dos tipos de clase: los monólogos y los diálogos.⁵⁸ El espacio entre dos personas existe de acuerdo a esas categorías lo cual otorga un significado diferente a las dos partes de la relación. El ‘yo’ en una relación monológica ‘yo-ellos’ es distinto al ‘yo’ que existe en las relaciones dialógicas ‘yo-tú/vosotros’. A continuación, el diagrama representa aspectos diversos derivados únicamente de la distinción hecha por Buber.

⁵⁷ Bohm 1991, 2.

⁵⁸ See Buber 1984.

RELACIÓN MONOLÓGICA



RELACIÓN DIALÓGICA

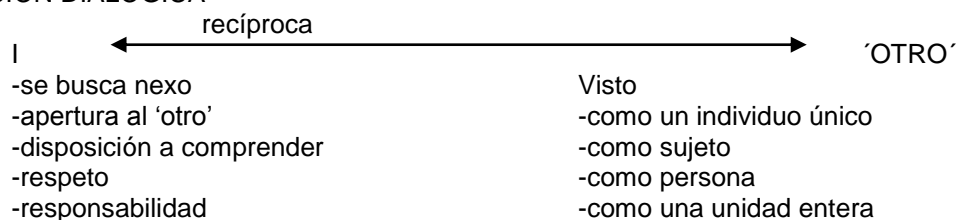


Diagrama 1: Relaciones monológicas y dialógicas según la base de Buber.

Para Buber, los ‘encuentros genuinos’ y la dialogicidad son sucesos excepcionales en la vida del hombre, y su valor crece gracias al carácter excepcional. Según este punto de vista existencialista, un encuentro dialógico con otra persona produce una experiencia inmediata de unidad. La otra persona imprevisiblemente me causa una gran impresión, me conmueve por su diferencia, y esta experiencia me cambia. Este tipo de encuentro dónde se siente la unidad no está limitado a la comunicación verbal o, por ejemplo, sólo al ámbito educativo. No es una cuestión de conciencia ‘factual’ de lo que dice la otra persona como expansión de los conocimientos previos personales, sino de la experiencia especial del “encuentro” que produce una amplia y profunda influencia en el desarrollo de toda nuestra personalidad. Este tipo de encuentros dialógicos existenciales – que pueden ser con nuestros padres y madres, amigos, seres queridos y quizá también niños, entre otros – crean nuestra identidad, nuestra comprensión de nosotros mismos. Nos convertimos en nosotros mismos mientras que los otros nos lo ‘cuentan’ en situaciones en las que nuestras personas están totalmente presentes. Esta totalidad en los encuentros es el corazón de este concepto existencial: la reciprocidad, (tú a mí y yo a ti), la presencia personal, la amabilidad, un deseo de entender a la otra persona, y la confidencialidad son elementos necesarios para que esto suceda.⁵⁹

Si lo comparamos con el punto de vista de Buber, una manera más amplia y menos exigente para entender la dialogicidad es definirla como una relación con otra persona que también busca la unidad con la otra persona, pero que consigue una dialogicidad interna de la conversación mutua o ‘la comprensión genuina’. El hablar y la comprensión mutua también constituyen uno de los niveles más importantes de relación dialógica según Buber. La pregunta más fundamental es: ¿Cómo puedo comprender lo que es extraño para mí desde mis propios puntos de partida? Según Hans-Georg Gadamer, ‘la comprensión genuina’ no quiere decir adaptar al otro en el horizonte propio, es decir, dentro de lo que la expresión de la otra persona yo interpreto como algo ya conocido y obvio, o lo que me parece bien porque concuerda con mis pensamientos y sentimientos anteriores.⁶⁰ Esta manera de escuchar o leer que excluye la otredad, la diferencia del horizonte de sentido del otro, no tiene que ver con la comprensión en absoluto, ya que nada nuevo se comprende en ello. La comprensión verdadera para Gadamer es un proceso dialógico de encuentro con la otra persona, donde mi propio horizonte de sentido se funde con otro horizonte diferente, donde se hace un esfuerzo para encontrar un nuevo entendimiento de lo que se ha dicho o escrito en unión con el ‘otro’. No se trata de intentar comprender la vida mental de la otra persona, sino de abordar el tema en cuestión desde la

⁵⁹ See Taylor 1989.

⁶⁰ See Gadamer 1982.

perspectiva de la otra persona. El siguiente diagrama es un intento de describir el nacimiento del nuevo entendimiento – o la creación del ser en conexión con el 'otro' – a partir de las ideas de Gadamer.

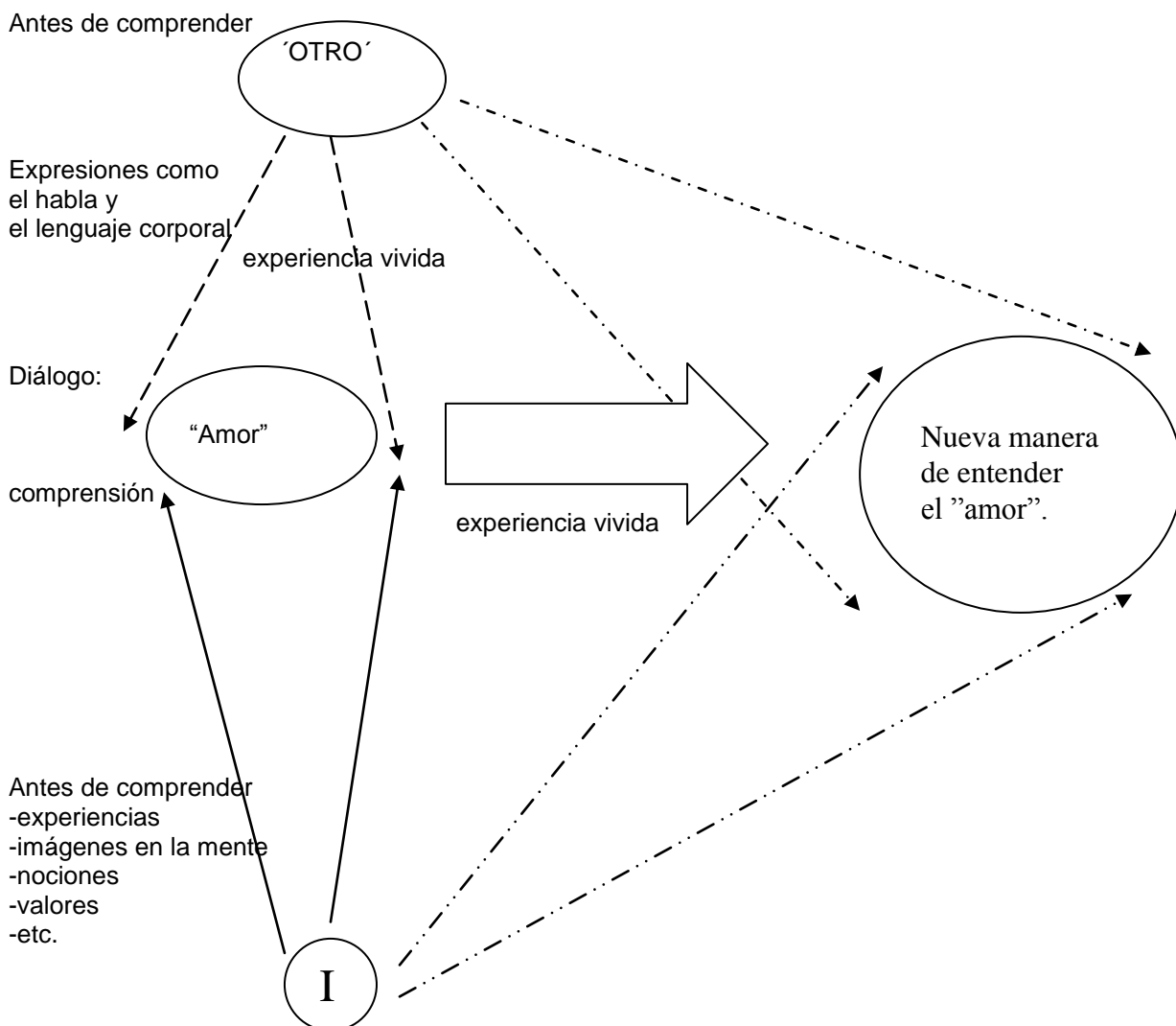


Diagrama 2: La construcción hermenéutica del conocimiento como nuevo entendimiento.

Encontrar al otro y la conjunción de horizontes es sólo posible si se está dispuesto a entender al otro. En una situación de diálogo sólo es posible si uno escucha y se auto-limita. Dado que el diálogo es una actividad individual y comunal, se escucha en dos direcciones - escuchar a los demás y a uno mismo. Por eso el silencio es tan esencial como hablar en un diálogo. Es necesario para pensar y entender para poder crear nuevos significados.

Si se supone que tendríamos que hablar más que escuchar, entonces tendríamos dos bocas y una oreja.

Marc Twain

E. Deutsch distingue entre “escuchar a” y “escuchar por”.⁶¹ Escuchar por sucede cuando una persona escucha con atención, buscando un significado específico que se espera con antelación. Cuando se escucha a, se escucha lo que dice la otra persona con sensibilidad y atención, sin anticipar una respuesta, con transparencia total. Deutsch cree que en la

⁶¹ Deutch 1992, 105.

conversación genuina, escuchar a y escuchar por se combinan, integran y crean cierta intimidad.

El diálogo también crea cierta intimidad en los participantes en otro sentido. Puede florecer en un entorno de responsabilidad mutua, confianza y colaboración. Al mismo tiempo, todos estos elementos se desarrollan a través del diálogo. Aprendemos a responsabilizarnos de las palabras y las expresiones que usamos, de nuestra actitud, aprendemos a confiar en los demás y a ser fieles, aprendemos a colaborar para poder desarrollar el diálogo en común.

Los participantes se dan cuenta de que están metidos en un entorno que cambia constantemente y que desarrolla un significado común. Sale a la luz una conciencia colectiva que permite un nivel de creatividad y reflexión que normalmente no está disponible a los individuos o a los grupos que interactúan de manera más familiar. Esto revela un aspecto del Diálogo denominado por Patrick de Mare como *koinonia*, una palabra que significa “hermandad impersonal”; originalmente se usaba para describir la antigua democracia ateniense donde todos los hombres libres de la ciudad se juntaban para gobernarse a sí mismos.

El origen social del yo: John Dewey y George Herbet Mead

John Dewey y George Mead pensaban que el ser humano es un individuo sólo en la relación con los demás. Según ellos, el sentido aparece en la interacción humana y por los acuerdos que nacen de la acción común en los contextos sociales. Los procesos mentales son parte de la relación entre el hombre y su entorno, y el lenguaje sólo es posible gracias a la comunicación interactiva sobre la cual se basa la existencia del sentido. Los individuos necesitan las perspectivas de los demás en sus propias acciones, lo que a su vez produce el sentido en la comunidad. Según Dewey, la conciencia del yo inevitablemente requiere la conciencia de los demás. Sin embargo, el yo es más que una simple relación con otro ser; no se puede distinguir del otro totalmente, ya que sólo podemos “sentirnos” a nosotros mismos mientras el otro existe en nuestra experiencia. Si no se reconoce que el mundo de la experiencia interior depende de la extensión del lenguaje, el cual es un producto social, entonces se llega a un punto subjetivo y egoísta. A través del diálogo, los individuos pueden aprender a ver la perspectiva del otro. Junto al desarrollo de la conducta única y personal de cada uno, una comunidad común de sentido también se desarrolla. Es a través de esta comunidad de sentido donde florece no sólo el yo, sino un sentimiento de conciencia propia.⁶²

Mead sostiene que sólo podemos hablar de la ‘mente’ a través de símbolos significativos. La mente aparece (o surge) cuando un organismo es capaz de señalar significados a los otros y a sí mismo. “Es absurdo mirar a la mente simplemente desde el punto de vista del organismo individual; porque, a pesar de que está centrado ahí, es esencialmente un fenómeno social; incluso sus funciones biológicas son sociales.”⁶³ Si no actúo implícitamente como lo hace el otro en respuesta a mi gesto, nunca desarrollaré la mente. Pero si respondo implícitamente a mi expresión tal y como lo hace el otro, puedo ponerme en el puesto del otro en relación a mí mismo al ser consciente de mi gesto y la respuesta que provocó en el otro. Según Mead, al hacerlo, desarrollo mi conciencia reflexiva. Cuando sucede esto, las cosas adquieren un carácter simbólico que puedo usar en esa interacción funcional. Entonces, la colaboración, por ejemplo, es positiva con los demás gracias al hecho de que soy capaz de ver mis actitudes como objetos de mi propia atención. Por lo tanto, mis propias actitudes son responsables de la conducta de los demás, ya que a través de ellas puedo influenciar las acciones de los demás, convirtiéndolas en estímulos de las acciones de los otros.⁶⁴ Por lo tanto, para Dewey y Mead, los orígenes del yo son sociales e intersubjetivos; es a través de la interacción social que el yo se forma y se hace consciente.

Para estos dos antiguos pragmatistas, esta teoría básica del yo tuvo un importante valor pedagógico. Mead cree que al saltarse el proceso fundamental que acabamos de describir

⁶² Dewey 1908; See also Dewey 1934.

⁶³ Mead 1934, 133; see also Mead 1913.

⁶⁴ Mead 1910a.

donde la conciencia del yo se genera de manera natural en el niño y donde se desarrolla el lenguaje y el pensamiento, se crean problemas en la educación escolar.⁶⁵ Enseñar la teoría donde se genera y se desarrolla de manera natural la conciencia del yo en los niños depende de la relación que el niño tiene con el profesor y, por otro lado, a través del profesor con los otros alumnos. Esto representa para Mead, así como para Dewey, el encuentro de las experiencias de los niños y del profesor.

Parafraseando al profesor Dewey, la instrucción debería de ser un intercambio de experiencias donde el niño saca su experiencia para que sea interpretada por la experiencia del padre o profesor. Así se reconoce que la educación es un intercambio de ideas, es una conversación – pertenece al universo del diálogo.⁶⁶

Durante este intercambio de experiencias, el profesor se convierte en la parte natural de la solución al problema que el niño siente, y de hecho "...lo que el niño debe aprender es lo que él quiere adquirir para convertirse en hombre."⁶⁷ Para Mead, esto equivale a la relación básica en la educación, es decir, la relación pedagógica. La relación del estudiante con el profesor es una condición de pensamiento precisamente debido a su origen social. Por lo tanto, la relación social, que precede al sentido y al pensamiento es, de hecho, "el material" de la educación, y el "problema en la educación" es "introducir un método de pensamiento" que "revierta una situación social" donde el propio niño está incluido.⁶⁸

Para que sea posible que la experiencia de un niño se transforme en una interpretación que sucede a través de la experiencia del profesor, se presupone que es un problema que el niño siente verdaderamente como resultado de la instrucción. Este punto de vista también determina el método de enseñanza de Mead.

En la medida en que el tema de la instrucción puede sacar problemas que surgen en la experiencia del niño, la relación del niño con el instructor será parte de la solución natural al problema; el éxito del profesor depende en gran medida de su capacidad de expresar el tema de instrucción en términos de la experiencia de los niños.⁶⁹

Basada en estos puntos de partida, la enseñanza debería, según Mead, llevarse a cabo como una conversación mutua entre el niño, su profesor y los otros niños. Las conversaciones de individuos concretos, dice Mead, han de ser sustituidas por ideas abstractas del pensamiento. Durante la conversación, "yo" interiorizo el abanico de significados de los demás miembros de la comunidad al ser capaz de ponerme en su posición con mis propias expresiones verbales, es decir, me escucho de la misma forma que asumo que ellos me escuchan a mí. Por lo tanto, la conversación debe ser interpretada como el método pedagógico que recomienda Mead para concretizar el desarrollo de la propia conciencia dentro del pensamiento relacionado con el lenguaje. Según Mead, la mayoría de los problemas en el colegio se derivan de la inhabilidad para comprender el significado radical de dicha interacción personal y la subsiguiente incapacidad para transformar la asignatura en una experiencia concreta para los niños. De este modo, el material en la lección no toma en cuenta los impulsos del niño sino que domina el marco escolar jerarquizado "...expresar la subordinación a la autoridad escolar y la identidad de la conducta con la de los otros compañeros de clase."⁷⁰ Así, lo social es la disciplina en el colegio, no el ámbito de aprender.

⁶⁵ Here Mead refers to, for instance, Herbart's conception of the child as an *Apperceptionsmasse* detached from his social self arising and developing among others, leading further to, among other things, the way in which the learning materials used in schools are presented.

⁶⁶ Mead 1910b.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Mead 1910b.

⁶⁹ Mead 1910b.

⁷⁰ Ibid.

Por lo tanto, lo esencial es dónde va dirigida la atención del niño en el aula según su impulsividad, porque es así como sucede el proceso de organización de la conciencia, o el desarrollo de la conciencia de la propia identidad. En la fase intelectual de la acción humana (después de las fases emocionales y estéticas) “adiestramos a los niños para que elijan los estímulos de sus actos.”⁷¹ Con esto Mead quiere decir que en la fase de acción inteligente, los niños deben aprender a controlar sus impulsos inmediatos que originan del conflicto causado por la variedad de posibilidades de respuesta. En la fase de acción inteligente, los niños han de ser adiestrados para anticiparse a las consecuencias de sus acciones y reemplazar sus impulsos primitivos con el “proceso completo del pensamiento.”⁷² Al igual que Dewey, Mead sostiene que ésta es una de las funciones primordiales de la educación, es decir, introducir “el método del pensamiento” que se refiere al proceso de razonar a través de las etapas de un problema, hipótesis y experimentación en una situación social. El niño necesita sentirse cómodo en la nueva situación, la cual según Mead, depende de las relaciones sociales dónde la propia experiencia del niño es crucial, lo cual a su vez cambia las cosas que se van a adquirir.⁷³

Además, la inevitable formación del individuo debería dar origen no sólo a los métodos y materiales para aprender del colegio, sino los recursos para despertar y dirigir la atención de los alumnos. Según la *Filosofía de la Educación* de Mead, la función esencial de la educación es formular conscientemente “las tradiciones, ideas y métodos” que han sido desarrollados en el pasado, y expresarlos de manera que “puedan ser fácilmente comunicados”.⁷⁴ Por lo tanto, en *La Psicología de la Conciencia Social en la Instrucción*, Mead sostiene que los libros de texto, por ejemplo, deberían de redactarse de tal manera que además de respetar la inteligencia del alumno, es decir, incluir sus experiencias dentro de la instrucción de la asignatura, deben implementar el desarrollo de la asignatura como una acción y reacción de una mente con otra mente. “La máxima del Sócrates platónico que dice que hay que seguir la discusión allí donde lleve en el diálogo, debería ser el lema del redactor de libros de texto.”⁷⁵

Diálogo y relación pedagógica

¿Qué sucede entre un educador y un niño? ¿Qué es realmente el ‘crecimiento’ como objetivo general de la educación? ¿Hay sitio para el diálogo entre el ‘adulto’ y el ‘niño’, y si es así, de qué manera? Al discutir estas cuestiones elementales de interacción pedagógica, necesitamos apreciar su naturaleza compleja dado que los conceptos ambivalentes en cuestión – como el adulto y el niño – están entrelazados entre sí y naturalmente adquieren su significado de la totalidad de la época sociocultural en la que se utilizan. Si el crecimiento se usa para referirse, como se suele hacer en la modernidad, a aquellas formas de acción y contenidos en el proceso educativo que promueven o ayudan a transformar al niño en la autodeterminación del ‘adulto autónomo’, sigue habiendo un problema sobre el significado y la genealogía de esa noción tan usada. Como comenta David Kennedy en un estudio reciente, no existe la educación de los niños sin condicionamiento; surge por necesidad de nuestra comprensión anterior influenciada por elementos sociales, culturales y filosóficos. A partir de esta base, Kennedy sostiene que el determinante implícito en la educación moderna ha sido la ‘subjetividad del adulto’ occidental.⁷⁶

La problemática se puede ver desde la perspectiva de la pedagogía hermenéutica donde la relación pedagógica entre el educador y el educado se ha estudiado en detalle. En un sentido amplio, la relación pedagógica se refiere al conjunto de las relaciones que constituyen la actividad pedagógica donde el elemento básico esencial, además del educador y el niño, es la cultura (o tradición). La pedagogía hermenéutica pretende entender y conceptualizar cómo el proceso individual de Bildung, la reproducción, y por otro lado la reforma de la cultura son finalmente posibles dentro del marco de estos elementos básicos. De esta forma, el énfasis

⁷¹ Mead 1910-1911.

⁷² Ibid.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Mead 1910b.

⁷⁶ See Kennedy 2006a; 2006b.

está en la acción responsable del educador como una condición para el proceso individual (subjetivo) de Bildung por un lado, y para la reproducción de la cultura (objetiva) por otro lado. Una condición de la educación es que se asume que el niño pre-adulto por sí solo no es capaz de ello. En otras palabras, en una situación educativa concreta hay algo que se consigue paradójicamente en el encuentro entre el educador y el niño que no se basa solamente en la intención del educador pero que, por otro lado, no se puede conseguir sin ella. Al educador se le otorgan poderes por el propio niño y por la cultura que él representa como 'adulto'. Este aspecto también es inherente en el pensamiento educativo de Dewey (y de Mead) – basado en sus distinciones filosóficas - cuando expone su noción de crecimiento inteligente como consecuencia de la investigación científica, se refiere al profesor como el transformador necesario entre el niño y el currículum (o tradición) para que el niño pueda gradualmente pensar por sí solo. Para Dewey y Mead, la educación es la adaptación de la comunicación y, por lo tanto, crea la condición intersubjetiva de la sociedad democrática. Además, se han hecho esfuerzos a menudo para percibir esta tensión dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo como un tipo de síntesis (Aufhebung) desde el punto de vista de la dialogicidad.

Buber contempla la relación pedagógica como una forma de relación dialógica.⁷⁷ La relación “yo-tú” entre el educador y el niño no puede ser realmente recíproca de la misma manera que la relación “yo-tú” basada en la igualdad entre adultos, la cual sólo es así en teoría. Incluir (Umfassung) el diálogo ideal para Buber quiere decir la habilidad de las dos partes para que el diálogo perdure durante el encuentro en todos sus aspectos, es decir, no sólo desde el punto de vista de él o ella, sino también de su compañero. Buber piensa que éste también es el elemento fundamental en la relación entre el educador y el alumno, aunque es bipolar por naturaleza. El educador debe inspirar una relación “yo-tú” de diálogo en el alumno, quien a su vez “...debería reconocer a su educador como esa persona específica.”⁷⁸ La conexión educativa, sin embargo, se rompe cuando el alumno también es capaz de vivir la situación común desde el punto de vista del educador.

Según Buber, una conexión educativa como tal no puede representar una reciprocidad total según el “diálogo ideal”. De la misma forma que el paciente del psicoterapeuta se cura, la educación requiere que una persona viva en el encuentro pero también que se retraiga al mismo tiempo. El educador siente el crecimiento del niño desde el punto de vista del niño, pero el niño no puede sentir la actividad del educador desde el punto de vista del educador. Sin embargo, esta misma habilidad rompe la conexión educativa con la aparición de la relación “yo-tú” y finalmente la evaporación de la relación pedagógica, la cual según Buber también es la razón de ser de la educación.

[El profesor] percibe que el alumno se educa, pero el alumno no puede percibir la educación del educador. El educador está a ambos extremos de la situación común, el alumno sólo en un extremo. En el momento que el alumno es capaz de lanzarse al otro lado y percibir desde allí, la relación educativa se rompería, o se transformaría en una amistad.

Martin Buber

Los distintos análisis del carácter especial de la relación pedagógica que acabamos de mencionar están unidos por la idea de que el niño se desarrolla de manera humana por la misma razón que el educador le introduce en la forma de acción común dentro del marco de su propio espacio/sentido. Sin embargo, al poner el énfasis en el hecho de que no es el resultado del desarrollo natural sino un logro humano que pretende aumentar la autonomía de la persona, se pretende subrayar que la pedagogía hermenéutica cree en la educación como una condición necesaria en el proceso de Bildung. La educación no es algo asimétrico, causal, una tecnología reproductiva social ni tampoco es simétricamente recíproca, es decir, el diálogo en el sentido completo del concepto. La educación es la acción pedagógica hacia el diálogo que todavía incluye fenómenos pedagógicos complejos como condiciones para conseguir el objetivo. Como el Bildung es un proceso básicamente abierto como tal que requiere que el niño

⁷⁷ Buber 1984, 130.

⁷⁸ Ibid., 131.

permanezca para el educador como 'el otro', la cuestión surge sobre cuál es el contenido final de la mente del educador que guía las situaciones educativas concretas. ¿Cómo es posible que el educador sea capaz de salvar la distinción entre 'el niño como diferencia de tipo' y 'el niño como diferencia de grado', la cuestión central de este problema? El desafío es rechazar al 'niño deficitario' pero preservar la influencia educativa, es decir, la perspectiva final del adulto emerge en la interacción pedagógica. A continuación, vamos a discutir este campo complejo de fenómenos bajo el prisma del concepto del tacto.

El tacto como un fenómeno dialógico

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) sostiene que la cuestión más importante para un educador es cómo él/ella manifiesta el tacto en su acción.⁷⁹ El tacto encuentra su lugar entre la teoría y la práctica cuando un ser humano toma decisiones rápidas y presenta juicios inmediatos en sus acciones, dice Herbart. Es, sobre todo, un tipo de acción situacionalmente específica basada en los sentimientos (Gefühl), y tan sólo remotamente conectada con ideas derivadas conscientemente de la teoría o de las creencias. El tacto, según Herbart, nota la naturaleza única de las situaciones, y es "...der unmittelbare Regent der Praxis."⁸⁰

Después de Herbart, la mayoría de las referencias al tacto pedagógico se han hecho en discusiones alemanas. Sin embargo, nos parece que no se desarrolló sistemáticamente hasta el libro de Jacob Muth, *Pädagogischer Takt* (1962). Señala la naturaleza vinculante y sin planificar (Nichtplanbarkeit) del tacto pedagógico ya que está esencialmente conectado con los sentimientos impredecibles del educador (Gefühl) que él/ella experimenta en cada situación individual. De hecho, Muth hace eco del pensamiento educativo de Buber cuando dice:

*Takt ist nicht dem planenden Willen des Lehrers unterworfen, und darum kann taktvolles Handeln nicht in einem planvollen erzieherischer Vorgehen aktualisiert werden, sondern immer nur in der unvorhersehbaren Situation, die den Erzieher in Anspruch nimmt.*⁸¹

El profesor verdadero, según Buber, es más efectivo enseñando cuando no intenta conscientemente enseñar, sino cuando actúa espontáneamente según su propia vida. Es entonces cuando se gana la confianza del alumno; puede convencer al adolescente que hay una verdad humana, que la existencia tiene sentido. Y una vez se gana la confianza del alumno, su resistencia a ser educado se transforma en algo singular: acepta al educador como persona. Siente que puede confiar en este hombre, que puede formar parte de su vida, aceptarlo antes de querer influenciarlo. Y así aprende a preguntar...

Muth elabora esta noción especialmente desde el punto de vista didáctico. Intenta percibir el sentido del tacto examinándolo en su contexto funcional o en las situaciones concretas que manifiestan las características asociadas con el tacto que ya hemos mencionado. Según Muth, el tacto se manifiesta en la educación de muchas maneras distintas. Se manifiesta en las conversaciones, en la naturalidad de las acciones, en evitar que el niño se haga daño y en mantener la distancia necesaria para una relación pedagógica.⁸² En las situaciones individuales de enseñanza, dice Muth, el tacto se percibe en la confianza situacional, la pericia en la dramaturgia y en el talento de improvisación.⁸³ Muth intenta demostrar específicamente el principio de la manifestación del tacto cuando el colegio se atreve a seguir maneras de actuar libres que no estaban planificadas.⁸⁴

La falta de planificación implica una apertura a lo que sucede en una situación pedagógica única. Se trata de arriesgarse, en cierto modo, al dejar espacio para el tacto. Para Muth, es la

⁷⁹ Herbart in *Sämtliche Werke* (1887) according to Muth 1962, 68, 125.

⁸⁰ Direct quotation from Herbart by Muth, Muth 1962, 68.

⁸¹ Muth 1962, 12, 71-72.

⁸² Ibid., 74, 95-104.

⁸³ Ibid., 74, 95-104.

⁸⁴ Ibid., 74, 95-104.

esencia de la enseñanza, obviamente derivada de Herbart y de Buber, es decir, rendirse sin condiciones al niño, la habilidad para amar a todas las personas y en especial a aprender a tomar decisiones rápidas y adquirir confianza situacional, no seguir el reglamento a rajatabla, aunque hay que estar preparado para ello dentro de unos límites.

El educador no se puede orientar en base a las ciencias.

Max van Manen

En su libro titulado *The Tact of Teaching* (El tacto de enseñar), Max van Manen recapitula y modifica los temas en *Pädagogische* de Muth, desde un punto de vista pedagógico con una variedad de ejemplos.⁸⁵ En este sentido, su método de trabajo a la hora de conceptualizar el tacto es similar al de Muth. Van Manen distingue entre una acción general con tacto como una interacción asimétrica de adultos y el tacto pedagógico al cual considera asimétrico, aunque atribuye las mismas características a los dos. Van Manen caracteriza al primero como una manera atenta de actuar más que un acto reflexivo de conocimiento. Aunque el tacto general a menudo supone un retraimiento y una espera, sigue consistiendo en un ser humano que ejerce influencia sobre otro. Una persona con tacto necesita ser sensible pero al mismo tiempo fuerte, dado que el tacto a veces requiere hablar francamente, determinación y un corazón abierto. El tacto consiste en la sinceridad y la veracidad, nunca es engañoso o falso. Van Manen dice que la persona con tacto es capaz de 'leer' el estado interno de la otra persona, es decir, los pensamientos y los sentimientos de los demás a través de una variedad de señales indirectas (gestos, comportamiento, expresión, cuerpo). Además, el tacto está relacionado con la habilidad de interpretar los sentidos psicológicos y sociales de este estado interno. Una persona con tacto comprende los requerimientos, limitaciones y el equilibrio de una situación, lo cual es la razón por la que él/ella sabe casi automáticamente cuánto adentrarse en ellos y a qué distancia mantenerse. Según van Manen, eventualmente el tacto estaría asociado con una cierta intuición moral, ya que una persona con tacto es capaz de saber actuar bien en una situación dada. En este sentido general, para van Manen el tacto consiste en un respeto dialógico profundo de la subjetividad humana y la dignidad, franqueza y sensibilidad hacia los pensamientos y sentimientos de la otra persona, sin importar la edad de la otra persona.⁸⁶

Van Manen considera que el tacto en la relación pedagógica es asimétrico en cuanto que el adulto no tiene derecho a esperar lo mismo del niño. Al igual que Muth, van Manen también enfatiza la responsabilidad relacionada con el tacto pedagógico, lo cual quiere decir ante todo, proteger al niño y ayudarlo a crecer. Para van Manen, el tacto pedagógico es un fenómeno complicado que no está basado en gran medida en los hábitos o en la resolución de problemas. No es algo meramente intelectual o físico, no es puramente reflexivo ni espontáneo ni arbitrario. El tacto pedagógico consiste en un tipo de alerta del pensamiento, dice van Manen, en la que el profesor está presente, es decir, él/ella no intenta reflexivamente evitar la situación, por ejemplo, al pensar en o al experimentar con varias alternativas o consecuencias de la acción. Van Manen interpreta la idea del tacto pedagógico de Herbart – y la de James también – como una noción a través de la cual la separación problemática entre la teoría y la práctica puede ser superada. No concibe al tacto tanto como una habilidad para tomar decisiones rápidas como un cierto tipo de mentalidad que permite una acción considerada.⁸⁷ Así que cuando nosotros, dice van Manen, entramos en una acción de tacto en vez de decir que es 'reflexiva', deberíamos decir que la acción de tacto está pensada dentro de esa 'mentalidad'.⁸⁸ En última estancia, el tacto según van Manen está en el centro de la relación pedagógica.

...la verdadera vida de los que enseñan y crían a los hijos ocurre cuando uno debe saber con cierta confianza justo lo que hay que decir o hacer (o no decir o hacer) en situaciones con niños. Por lo tanto, el tacto y la atención pedagógica podrían considerarse como la esencia y excelencia de la pedagogía... La pedagogía está estructurada como el tacto... El tacto que los

⁸⁵ van Manen 1993.

⁸⁶ Ibid., 125-128.

⁸⁷ Ibid., 128.

⁸⁸ Ibid., 109.

adultos sean capaces de desplegar con los niños es una función de la naturaleza de la propia pedagogía.

Max van Manen

Al igual que Muth y Buber, van Manen comparte la opinión de que la educación está, al menos en parte, basada en la responsabilidad ética de estar constantemente disponible para el niño como un instrumento o herramienta. Por lo tanto, se asume que el educador actúa de tal manera que produce los resultados que él/ella siente (cree) inmediatamente que el niño piensa hacer. No consiste en un cálculo consciente, sino en una función que se le presenta al educador como un requerimiento o responsabilidad inmediata. Esta relación entre el niño y el profesor/padre se simboliza con 'vivir con el niño en *loco parentis*'.⁸⁹ Van Manen quiere decir que la interacción entre el adulto y el niño está impregnada por la responsabilidad de cuidar de la vida y el crecimiento del niño para que sea una persona responsable, "...el cargo humano de proteger y educar a los jóvenes a vivir en este mundo y a ser responsables de sus actos, por los demás, y por la continuación y bienestar del mundo."⁹⁰ En esta función educativa 'orientada hacia el bien', van Manen pide que se priorice la experiencia ya que está incluida dentro del tacto pedagógico del adulto en los momentos pedagógicos de situaciones educativas como una mentalidad multifacética y compleja hacia los niños.

Como nuevos aspectos del tacto, van Manen señala la orientación hacia el 'otro' y el aspecto conmovedor del tacto.⁹¹ El tacto es la práctica de la 'otredad', dice van Manen. Esto requiere superar el egocentrismo y darse cuenta de qué y cómo la otra gente es para 'mí mismo'. Este doble punto de vista de 'mí mismo' consiste en, sobre todo, la experiencia de la vulnerabilidad del otro. Según van Manen, "...es cuando veo que el otro es una persona que puede sufrir, sentir dolor, angustia, debilidad y desesperación, que yo me abro al ser esencial del otro".⁹² Debido a estas dobles perspectivas, yo también me veo a mí mismo tal y como lo 've' el niño, lo cual cumple con el requerimiento ético inmediato que me concierne. Según este punto de partida básico, el tacto pedagógico se manifiesta de muchas maneras, muchas de las cuales son enumeradas por van Manen, y que en gran medida recapitulan las caracterizaciones que Muth había presentado con anterioridad. Consiste en, por ejemplo, la habilidad de contenerse, de abrirse a la experiencia del niño, de prepararse para la subjetividad, una influencia delicada, confianza situacional, y habilidad para improvisar. Además, el tacto pedagógico se transmite en el habla, el silencio, la mirada, los gestos y el ambiente.

La responsabilidad en la relación de tacto pedagógico aquí descrita como un tipo de primado ético inmediato se puede entender a través del concepto de responsabilidad propuesto por Emmanuel Levinas (1906-1995). Levinas entiende la responsabilidad como:

*...una responsabilidad por el Otro, por lo tanto una responsabilidad por una acción ajena, o por algo que ni siquiera me incumbe; o que precisamente no me incumbe y que viene a mí encuentro en forma de rostro... El rostro ordena y me ordena. Su significado es una orden... esta orden es la propia expresión del rostro.*⁹³

Para Levinas, el 'rostro' quiere decir todo lo que es expresivo en el 'otro', por lo tanto todo el cuerpo. Si se adapta a la situación educativa, las ideas de Levinas consisten en la experiencia de la responsabilidad como 'ser para el niño'. Cae sobre mí inmediatamente sin que yo conscientemente tenga responsabilidad por él o ella. Por lo tanto siento afinidad con el niño. Sin embargo, no se deriva de la intencionalidad o el conocimiento del otro, sino que se basa en el sentido desinteresado de responsabilidad. De esta manera, la relación pedagógica puede

⁸⁹ Ibid., 5-7.

⁹⁰ Ibid., 7.

⁹¹ Ibid., 140.

⁹² Ibid., 140.

⁹³ Levinas 1996, 95-98.

convertirse en un 'encuentro genuino de diálogo' Buberiano, una experiencia excepcional de unidad existencial con el niño.

El fenómeno de tacto pedagógico revela los muchos niveles de encuentro entre un adulto y un niño. Una situación educativa no se puede basar en la unidireccionalidad monológica, dado que está enmarcada dentro del tacto, una manifestación dinámica propuesta por el propio Bildung. Las distintas formas concretas de tacto pedagógico aquí descritas llevan a la necesidad de percibir la situación educativa también como un amplio abanico de fenómenos corporales. La situación educativa da lugar al 'espacio' y la 'atmósfera' que buscan la dialogicidad y que no se derivan de cualquiera de las partes en la interacción antes de dicha situación.

Resumen

En este ensayo hemos intentado explicar las relaciones pedagógicas como un abanico de fenómenos que buscan el diálogo. El tacto surge como un elemento esencial. Está relacionado con la comprensión hermenéutica de los fenómenos en la situación educativa. Consiste en fenómenos únicos y complejos dentro de la relación pedagógica fuera del alcance de la ciencia, a través de los cuales pensamos que la situación educativa adopta su "calidad dominante inmediata" – como sugiere Dewey – y se puede comprender mejor. Se realizan dentro de la habilidad del educador para 'leer' en la situación educativa, en la habilidad basada en la experiencia del educador para actuar educativamente dependiendo de las perspectivas de sentido que nacen en cada situación única y los niños que toman parte. Esto, por otro lado, presupone una actitud de diálogo con el niño, un deseo de encontrarse con él como 'el otro', y no funciona solamente en base de los objetivos y planes construidos de antemano. Los encuentros subjetivos son objetivamente transformados por el profesor.

Un profesor verdaderamente profesional es capaz de vivir situaciones educativas únicas que él tiene con el niño. Junto a las perspectivas dobles, la realización intuitiva del punto de vista del niño tiene como resultado una responsabilidad inmediata. El niño, pequeño y vulnerable, conmueve al profesor como 'el otro', es decir, el niño dentro del profesor le pide, obliga y ordena que le vea y escuche como un niño. En su estado más profundo, el tacto en este estado puede significar una experiencia de unidad con el niño, en el sentido pedagógico, una búsqueda del diálogo como acción con tacto, como una habilidad para vivir en él, como una variedad de actividades concretas que limitan la perspectiva 'egoísta' del ser. El contenido esencial de la sagacidad pedagógica del profesor en la comunidad de investigación quiere decir que la sensibilidad pedagógica que permite el verdadero crecimiento sigue conectada inevitablemente con la tradición.

Referencias

- Bohm, D. 1991.
 Buber, M. 1947. *Between Man and Man*, London: Kegan Paul.
 Buber, M. 1984. *Ich und Du*. In: Buber, *Das Dialogische Prinzip*. Verlag Lambert Schneider.
 Deutch, E. 1992.
 Dewey, J. 1908. *Ethics*. In John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston .1986. Carbondale: Southern Illinois University Press.
 Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. In John Dewey, *The Later Works, 1925-1953*. Edited by Jo Ann Boydston .1987. Carbondale: Southern Illinois University Press.
 Gadamer, H-G. 1982. *Truth and Method*. Translated by G. Barden and J. Cumming from the second ed. (1965). New York: The Crossroad Publishing Company.
 Hodes, A. 1972. *Encounter with Martin Buber*, London: Allen Lane/Penguin.
 Kennedy, D. 2006a. *The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education*. Albany: State University of New York Press.

Kennedy, D. 2006b. *Changing Conceptions of the Child from the Renaissance to Post-Modernity. A Philosophy of Childhood.* Lewiston: The Edwin Mellen Press.

Levinas, E. 1996. *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo.* Trans. by Richard A. Cohen. Pittsburgh: Duquesne University Press.

Mead, G.H. 1910a. *Social Consciousness and the Consciousness of Meaning.* In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead.* Chicago and London: The University of Chicago Press, 123-133.

Mead, G.H. 1910b. *The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction.* In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead.* Chicago and London: The University of Chicago Press, 114-122.

Mead G.H. 1910-1911. *The Philosophy of Education. Student notes from Mead's course taken by Juliet Hammond.* The Georg Herbert Mead Papers, Archives, University of Chicago Library.

Mead, G.H. 1913. *The Social Self.* In Reck, A.J. (ed.) 1964. *Selected Writings. Georg Herbert Mead.* Chicago and London: The University of Chicago Press, 142-149.

Mead, G.H. 1934 (1962). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist.* Edited and with an introduction by C.W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press.

Muth, J. 1962. *Pädagogischer Takt.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Taylor, C. 1989. *Sources of the Self.* Cambridge: Harvard University Press.

van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience.* New York.

van Manen, M. 1993. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness.* Alberta: The Athlouse Press.