

El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas

María MIGUÉLEZ VILA
Manuela RAPOSO-RIVAS

Datos de contacto:

María Miguélez Vila
Universidade de Vigo
mamiguel@uvigo.es

Manuela Raposo Rivas
Universidade de Vigo
mraposo@uvigo.es

Recibido: 25/09/2020
Aceptado: 05/03/2021

RESUMEN

¿Podemos desde el Prácticum trasladar a las aulas procesos innovadores que se establezcan y se transmitan? Se intuye en las prácticas pre-profesionales de las distintas titulaciones una oportunidad para este contagio. Nuestra propuesta para establecer un protocolo de actuación viable es la filosofía adaptada, práctica y dialogada. Su objetivo es formar al alumnado de Prácticum y coordinar su trabajo para que proyecten y creen procesos didácticos que trabajen el razonamiento crítico, reflexivo y dialógico. Posteriormente, dichos procesos serán probados y evaluados en las aulas.

En este trabajo ponemos las bases teóricas y el diseño de una experiencia para conseguir desde el Prácticum una plataforma estable de incorporación de estas prácticas a la escuela y establecer un protocolo de implantación de innovaciones en la escuela, que combine centros y tutores interesados, alumnos formados en prácticas de filosofía para niños y proyectos tutorizados desde la universidad con vocación de continuidad en la escuela.

Con el proyecto *Filohilo* se crea, mediante el diálogo y la práctica filosófica, un tejido vital (textus) en el que encontrarnos. Se concluye con la creación de un grupo de trabajo comprometido, flexible y creativo capaz de desarrollar con eficiencia proyectos educativos inclusivos e innovadores que produzcan sinergias positivas en todo el campus y en relación con el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; Educación Primaria; filosofía; Prácticum; P4C; investigación acción colaborativa

The practicum as a platform for the development of philosophical thought in the classrooms

ABSTRACT

From practicum how can we transfer innovative processes to the classroom that are stabilized and transmitted? An opportunity for this contagion is intuitively learned in the pre-professional practices in the distinctive degrees. Our proposal to establish a viable action protocol was adapted for practical, and dialogue philosophy. The objective is to train practicum students and coordinate their work so that they can project and create didactic processes that work on reflective and dialogical critical reasoning. These processes will be tested and evaluated in the classrooms.

We seek to create a committed, flexible, and creative work group capable of efficiently developing inclusive and innovative educational projects that produce positive synergies throughout the campus and in relation to the educational system.

In this work we lay the foundations from the Practicum to achieve a stable platform that incorporates these practices into the school and establishes a stable protocol for the implementation of innovations. With these combination centers and interested tutors, students that are trained in philosophy practices for children and projects tutored from the university with a vocation of continuity in the school.

With the Filohilo project creates through dialogue and philosophical practice a vital fabric (textus) in which to find ourselves. It concludes with the creation of a committed, flexible and creative work group capable of efficiently developing inclusive and innovative educational projects that produce positive synergies throughout the campus and in relation with the educational system.

KEYWORDS: Preschool Education; Primary Education; Philosophy; Practicum; P4C; Collaborative Action Research.

¿Incorporar la filosofía en la educación de la infancia?

El informe de la UNESCO “Filosofía: una escuela de libertad” reconoce la importancia y sitio de la filosofía en las ciencias humanas y en educación “Porque más allá de un saber, se trata de un «saber ser»” (Unesco, 2011, XI) Este informe, además de ser un planteamiento estratégico, es un balance de las formas y experiencias de enseñanza de la filosofía en el mundo y abre nuevos caminos para mejorar y evaluar los programas existentes. El estudio reafirma el papel de la filosofía como “baluarte” contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el extremismo e identifica a la Escuela como la plataforma privilegiada para implantar dichas prácticas. En este informe se hace referencia a la Declaración de París, la cual se reafirma en que los problemas de la filosofía son los problemas de la vida

humana, las cuestiones con las que históricamente hemos transitado y que, por lo tanto, es una ayuda para la mejor comprensión y la orientación de nuestra vida. Insisten en que es la enseñanza de la filosofía un quehacer que amplía nuestra mente, fomenta la tolerancia, apoya un criterio propio y provee de armas contra la propaganda. Se señala así a la filosofía como un eje fundamental en la formación de una ciudadanía democrática. Por ello, animan a promover el estudio individual y la formación a cargo de docentes especialistas y a “no estar supeditada a consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica alguna” (Droit, 1995). Es, por tanto, la escuela pública, democrática e inclusiva la que podría acoger estas prácticas de forma más eficaz y coherente.

No obstante, hablar de filosofía para niños resulta a veces sorprendente, cuando no causa una cierta desaprobación que se deriva de las investigaciones piagetianas y de las taxonomías de objetivos que sitúan la abstracción y la formación de conceptos lejos de las posibilidades de los niños y niñas.

Algunos investigadores en psicología del desarrollo (Bandura por ejemplo) han puesto en tela de juicio los resultados de las investigaciones de Piaget: las posibilidades cognitivas del niño serían mucho más precoces de lo que se creía, sobre todo cuando los ejercicios no se llevan a cabo en laboratorios donde se somete el niño a tests de inteligencia con el investigador y se permite a los alumnos confrontarse con sus iguales en la situación real del aula. (Unesco, 2011: 7)

Pero, la escuela está fundamentada en la idea de que el docente debe tener la palabra, ser el narrador principal en el aula, mientras que el alumno, el infante (*infans*, sin lenguaje) se encuentra en ausencia de pensamiento, conciencia, racionalidad. Walter (citado en Kohan, 2015) analiza cuatro aspectos del concepto Infancia desde la filosofía Platónica: como posibilidad, como inferioridad, como el otro despreciado y como material de la política. Concebir *la infancia como posibilidad*, como seres para el futuro que no son nada en el presente, implica educar para algo que no es, para un futurible en el que no hacemos otra cosa que proyectar nuestros objetivos. *Como inferioridad* supone comprenderlos como incapaces, irracionales, inquietos, limitados y además como “el otro despreciado”, aquel que no puede participar de su gobierno y que, por tanto, es *material de la política*, en tanto que representan el futuro, la sociedad debe planear su educación de modo que se ajuste al ideal del ciudadano (Gomes, 2011).

Ha habido, por tanto, una importante evolución en la comprensión de las capacidades cognitivas de la infancia y su desarrollo que también ha tenido su reflejo en las investigaciones sobre el desarrollo moral. El paradigma tradicional de Lawrence Kohlberg y las investigaciones de Hoffman (1983), para el que la principal preocupación en el estudio del desarrollo moral se centra en el modo en el que el control por parte de otros se ve reemplazado por el autocontrol, está siendo cuestionado como marco de referencia para la investigación del desarrollo moral (Narváez, 2006). En todo caso, se sigue entendiendo al alumno, mucho más al de Educación Infantil o Primaria, como aquel ser necesitado de otro que le enseñe lo que no sabe, objetivo de un monólogo unidireccional que transmite los discursos formativos escolares. Las experiencias filosóficas en el aula permiten el giro

dialogo, la ruptura jerárquica y la democratización del conocimiento mediante la búsqueda compartida de las respuestas, y, lo que para nosotros siempre fue más importante, la emisión consciente, creativa y razonada de la pregunta.

Diferentes estudios permiten afirmar que estas prácticas mejoran las habilidades sociales, su concentración, su capacidad crítica, autoestima y participación en el aula (Trickey & Topping, 2004); el autoconcepto y la confianza (Williams, 1993); habilidades interpersonales (Hedayati & Ghaedi, 2009); el comportamiento socioemocional (Colom, et al., 2014) y la motivación para aprender especialmente para personas desfavorecidas (Siddiqui, Gorard, & See, 2017).

Por ejemplo, en 2013, se realizó un ensayo en 48 escuelas de toda la geografía inglesa, cuyo objetivo era saber si un año de instrucción P4C (*PhilosophyforChildren*) conduciría a un mayor logro académico en términos de matemáticas, lectura, escritura y en Habilidades Cognitivas (Gorard, Siddiqui, & See, 2018). La evaluación del proyecto constata que el programa tuvo un impacto positivo en el progreso de los alumnos en lectura y matemáticas, no tanto en el test de habilidades cognitivas en general. Es muy importante resaltar que el progreso fue mayor en todas las materias para los estudiantes considerados vulnerables o de muy bajos ingresos, procedentes de familias en riesgo o en exclusión social.

Más recientemente, los mismos autores han medido, en un estudio experimental, los resultados no cognitivos de los alumnos (como el desarrollo de confianza, pensamiento crítico y mentalidad cívica), después de trabajar en Filosofía para niños con 2.722 alumnos de 42 escuelas primarias durante 18 meses. La medición de los resultados se hizo con un instrumento diseñado para evaluar las "habilidades sociales y de comunicación", "trabajo en equipo y resiliencia" y "empatía". Los resultados muestran que los alumnos que recibieron la intervención P4C estaban por delante del grupo control en esas destrezas. Además, esta diferencia fue mayor entre los que viven en pobreza relativa. En cuanto a la percepción de los docentes, declaran que observaron diferencias en la confianza de los alumnos en las preguntas y el razonamiento. El alumnado por su parte informó de que disfrutaron con estas sesiones. Aunque, no fueron unas diferencias demasiado grandes, tal y como se señala en el estudio "existe la promesa de que una intervención dirigida a la escuela, como P4C, puede mejorar los resultados no cognitivos de los alumnos" (Siddiqui et al., 2019, p. 1).

En resumen, los estudios citados concluyen que hay una mejora sustancial en las habilidades cognitivas del alumnado, de sus habilidades no cognitivas, motivación, autoconcepto, confianza, participación y que estos resultados son más elevados en el alumnado más vulnerable. Este último aspecto refuerza la opinión de que este tipo de prácticas son indispensables en el camino hacia una auténtica escuela inclusiva, una escuela que aproxime al máximo las posibilidades de éxito para todo el alumnado. Los resultados de estas investigaciones refuerzan la convicción de que otra escuela es posible, y con ella debemos promover otra filosofía posible.

Ahora bien, este movimiento no está exento de críticas a la filosofía práctica en

las escuelas que, mayoritariamente, surgen del desconocimiento. No se comprende la necesidad de transmitir contenidos filosóficos canónicos a los niños, bien porque los consideran obsoletos o bien porque se entiende que el alumnado no sería capaz de asimilarlos. Los argumentos de Kitchener (1990) van en ese sentido, critica que es una disciplina en la que no se enseña filosofía “real”. Además, los niños no pueden hacer el exigente trabajo requerido a un filósofo adulto porque “los niños carecen del aparato cognitivo para hacerlo” (Lipman, 1990). Kitchener (1990) reconoce que los infantes tienen lógica, epistemología y cognición, pero carecen de metalógica, metaepistémica y metacognición. Según su opinión, pueden hacer inferencias, o mostrar evidencias, pero carecen de teoría. El propio Lipman contestó a estas argumentaciones ya que, de existir esas metacapacidades, Kitchener no presenta ninguna evidencia de que sean necesarias para practicar la filosofía o que no pueda haber filosofía en su ausencia. Pone un ejemplo muy claro:

Quando los niños juegan al béisbol, lo juegan tan hábilmente como pueden y respetan reglas del juego. Esto es suficiente para convertirlos en jugadores de béisbol: no tienen que jugar el juego de manera experta. Me parece que sería desproporcionado negar que están jugando béisbol simplemente porque no son Babe Ruths. No pretendo que los niños sean “filósofos naturales”: esa fue la afirmación de Kohlberg. Simplemente digo que muchos adultos son capaces de hacer filosofía, y también lo son muchos niños, que algunos adultos son capaces de hacerlo bien y de que algunos niños también. (Lipman, 1990)

En cualquier caso, los resultados señalados respaldan su eficacia y nos permiten afirmar que bajo una amplia mirada sí podemos y debemos hablar de filosofía para niños/as. Es efectiva, posible y necesaria porque el ser humano se interroga a cualquier edad, lo que difiere es la forma de expresión, el lenguaje filosófico, la actitud hacia la vida y el mundo, hacia el propio ser de uno (Pohoata & Petrescu, 2013).

¿Incorporar la filosofía a través del Prácticum?

Entendemos el Prácticum como una oportunidad de aprendizaje reflexivo para el alumnado pero también como un “laboratorio de aplicación” (Martínez & Raposo, 2011), una plataforma no sólo de aprendizaje sino también de enseñanza. Según González-Sanmamed, Fuentes & Raposo, (2006) las prácticas de los estudiantes universitarios, futuros profesionales, pueden representar una ocasión para que “mejoren su percepción y sus marcos interpretativos de las situaciones de enseñanza y se aventuren en nuevas propuestas. El reto reside en cómo pueden “ayudarse” para revisar, desafiar y cambiar sus formas de actuar y pensar sobre la enseñanza” (p. 290). Ese es el reto que hacemos nuestro, planificar la colaboración entre universidad y escuela a través de los estudiantes de prácticas creando una comunidad de enseñanza aprendizaje de la filosofía que mejore todos los espacios de dicha comunidad. En palabras de Zabalza (2011): “el Prácticum es una buena oportunidad para ir introduciendo fórmulas de trabajo en red que, posteriormente, podrían transferirse a otras materias del currículo” (p. 38).

En el modelo formativo de diferentes titulaciones universitarias, particularmente las relacionadas con el ámbito educativo, existe un gran protagonismo de las prácticas pre-profesionales. La universidad ya no es el agente exclusivo en la formación integral del alumnado (Morales, 2013), tiene que abrirse, crear nuevos vínculos y convenios, ampliar sus actividades a otros entornos..., para formar ciudadanos activos y comprometidos. Como dice Zabalza (2017), las prácticas pre-profesionales son actividades formativas que parten de un contexto particular, la Universidad, una entidad que cada vez valora más las prácticas como un elemento curricular central.

Por tanto, la investigación sobre las prácticas y su optimización ha derivado en multitud de investigaciones que ofrecen perspectivas novedosas y estructuradas para conseguir un buen periodo de prácticas y para proporcionar instrumentos que midan y articulen dicho periodo. ¿En qué consiste ese buen periodo de prácticas? En un primer acercamiento, la multiplicidad de espacios que se conjugan es equivalente a las oportunidades de aprendizaje que se nos brindan. Además de componente curricular, este momento de aprendizaje es una oportunidad para el desarrollo personal (Zabalza, 2017), para enriquecer y diversificar las experiencias formativas, para consolidar una formación que desborda lo académico y establece una relación diferente entre la teoría y la práctica (Zabalza, 2013). Permite también, examinar el ámbito escolar, para establecer espacios de colaboración, crear comunidades de aprendizaje que vinculen la universidad con la escuela y con la realidad social a la que pertenece.

Al mismo tiempo, uno de los criterios que definen un Prácticum de calidad, según Zabalza (2011), es vincularlo a procesos de innovación en los centros de trabajo, (en este caso, las escuelas) en los que los estudiantes en prácticas son considerados como un recurso más y un apoyo en los intentos de reconversión y desarrollo de innovaciones o mejoras en ese centro. El aprovechamiento de las Prácticas va a depender de lo que se ha aprendido y cómo, de su organización eficaz y de la formación y compromiso de todos los que intervienen en su desarrollo: estudiantes, tutores y supervisores (González & Fuentes, 2011). Y esta organización debe tener en cuenta a los y las protagonistas de este proceso formativo: tutores y tutoras en los centros, alumnado de prácticas y docentes tutores en la Universidad (Martín-Cuadrado et al., 2020).

Nuestra propuesta de investigación-acción formativa a través del Prácticum

Presupuestos iniciales

Concebimos la investigación como “herramienta de transformación social que ha de saltar los muros de la universidad” (Mérida-Serrano, et al., 2020). Proponemos una investigación acción formativa y participativa, basada en la discusión, el análisis y la indagación y en la que se fomenta la participación

democrática y activa y la producción colectiva del conocimiento en la descripción de la realidad que producimos (Durston & Miranda, 2002). Como afirman Mérida-Serrano et al. (2020), las prácticas son momentos adecuados “para introducir procesos de investigación-acción colaborativos liderados por equipos híbridos de maestras, asesoras, profesoras y estudiantes” (p. 22); equipos de trabajo en los que la investigación educativa crea un espacio de contraste entre teoría y la práctica en el que se genera conocimiento a partir de la acción.

Dicha propuesta parte de una concepción de **la Universidad como una institución de conocimiento teórico y práctico** con voluntad de apertura y de influencia sobre la comunidad en la que se asienta. Una institución comprometida con la Escuela, que escucha sus demandas y articula competencias valiosas para los nuevos profesionales a través de propuestas de trabajo cooperativo y colaborativo y, utilizando como plataforma el periodo de prácticas, desarrolla procesos en los que se estimulan en el futuro docente nuevas competencias. Estas competencias han de mejorar la comprensión de la realidad social y orientarla a la acción comprometida con el progreso en el bienestar de las personas y lograr una sociedad inclusiva. Buscamos articular procesos de comunicación entre las distintas titulaciones mediante una tarea común en la que el conocimiento mutuo, la colaboración y la implicación van a ser fundamentales. Universidad y Escuela relacionadas a través de los estudiantes en prácticas y comprometidas en la creación de materiales y procesos que constituyan un conjunto de recursos que sean inspiración y apoyo a docentes interesados que quieran disfrutar de la enseñanza, practicar la docencia como un arte y gozar del momento, desear que se detenga el instante y participar de esa “aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (Meirieu, 1998). Utilizando la frase “otra educación es posible” (Rezola, 2013), la educación entendida como pensamiento crítico, que fomente la comunicación y el reconocimiento del otro y de uno mismo, la educación que cuestiona y que forma para la vida, empeñándose en la creación de espacios de convivencia y respeto donde vivir juntos y vivir mejor.

Nuestro trabajo busca crear una **comunidad de aprendizaje** en la que además de producirse conocimiento, aumento de responsabilidad y madurez en los alumnos (Zabalza, 2017) y mayor conocimiento de los centros educativos y de sus necesidades, el trabajo que se derive de dichas prácticas produzca un beneficio social. Una comunidad de aprendizaje es, “un conjunto de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje”(Molina, 2005). Según Gairín (2006), buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizan los recursos ajenos a éstas, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas. Asimismo, facilitan una oportunidad para que el alumnado adquiera, mediante un proceso de acompañamiento y tutorización

corresponsable, las competencias básicas para el desarrollo de su profesión (Forés & Novella, 2013). Zabalza (2011) afirma que las prácticas así concebidas tienen importantes efectos sobre los tutores (les permite incrementar su entusiasmo y reencontrarse con la profesión) y sobre los tutorandos ya que se sienten apoyados y mejoran su confianza como futuros profesionales.

Finalmente, pensamos en una Comunidad de aprendizaje porque buscamos un **compromiso compartido** en el que no solo se beneficien los individuos, sino que se camine hacia un beneficio global, una disposición recíproca y espontánea al beneficio de todos. Como dice Molina (2005), la finalidad última de una comunidad de aprendizaje es mejorar la educación. También es considerado como uno de los principios para guiar la planificación y organización de proyectos de cambio educativos (Gibbons, 1998). Planteamos una Comunidad de aprendizaje compartida en la que universidad y escuela colaboran en la implementación de dinámicas mediante las cuales aumentar la percepción de las necesidades y recursos que ambas pueden satisfacer y proporcionar. Los agentes que trabajarán en la construcción de estos modelos de comunicación colaborativa son estudiantes de distintas titulaciones en sus prácticas pre-profesionales asumiendo la responsabilidad y el compromiso de responder socialmente a las expectativas planteadas. No se aprende en soledad, se aprende en sociedad y para la sociedad. El futuro egresado realizará en sus prácticas una fundamentación axiológica de su acción que propiciará su crecimiento como persona y que se fundamenta en una concepción inclusiva de la sociedad en general y de la comunidad en particular. Esta comunidad de aprendizaje se construye a través de iniciativas innovadoras y de renovación que ya forman parte de la cultura docente: acciones de formación orientadas hacia la consecución de competencias; propuestas inclusivas y comprometidas con el medio y la comunidad que las sustentan; proposiciones conscientes del potencial de las instituciones como conformadoras de ciudadanos con altos niveles de responsabilidad social, muy próximos a los enunciados del Aprendizaje Servicio (Martínez, 2008); oportunidades para que el futuro docente, en el ejercicio de responsabilidad ética, se implique y se comprometa con la comunidad. En este sentido, son inspiradores los trabajos de la Fundación Emaús (Gastón, 2019) para las transformaciones sociales y educativas, en clave inclusiva y siempre con vocación de comunidad.

El porqué de la propuesta: Objetivos

Porque creemos urgente el cambio en las escuelas, en las universidades, en una revisión del papel del docente como profesional, de la función y el objeto a enseñar, confiamos en una pedagogía de la pregunta que abra un razonamiento respetuoso e integrador que fundamente desde la escuela un nuevo modo social de relación. En ella, se propicia la creación de aulas de razonamiento crítico, de investigación ética, de pensamiento reflexivo, solidario y comunitario; lugares en los que se pueda pensar contra corriente, donde se enseñe la sospecha y el cuestionamiento. Como

apuntan Romero & Caballero, 2008) el auténtico diálogo que motiva esta práctica consiste en escuchar, en ponerse el lugar de otro, desarrollar sensibilidad ante la diferencia, valorar y construir a partir de ideas ajenas.

Es también necesaria la optimización de procesos de comunicación entre las distintas titulaciones, escucha de sus necesidades, nuevas perspectivas de compromiso con espíritu colaborativo e intención relacional. De un modo general, los **objetivos** planteados en la propuesta son:

- Propiciar una reflexión sobre las prácticas pre-profesionales. Repensar los presupuestos establecidos al respecto sobre las necesidades formativas y competencias adquiridas del futuro docente, las exigencias de la escuela e instituciones profesionales y las expectativas sociales, desde un escenario nuevo de participación y colaboración conjunta.
- Facilitar recursos materiales a la escuela y crear redes de apoyo con vocación de continuidad. Construir un material de filosofía para niños destinado a las distintas etapas educativas, adaptado a cada una de ellas, abierto y accesible a toda la comunidad escolar.
- Incluir la perspectiva axiológica en el proceso de programación, seguimiento y evaluación de las prácticas pre-profesionales, así como, identificar necesidades de los centros docentes a la hora de realizar y optimizar este período.
- Analizar el impacto formativo, innovador y transformador de la acción desarrollada durante el Prácticum: incidencia en los agentes, las instituciones, los recursos, el alumnado y su entorno.

El qué: una guía orientativa

La filosofía para niños es una práctica que ayuda a reflexionar sobre todas las capacidades del pensamiento humano, tenemos que preguntarnos: ¿Cómo piensan los niños del aula? y ¿Cómo hacemos para que piensen mejor? Nos preguntamos cómo estimular su reflexión sobre esa actividad de la mente, escuchar esa “voz en off”, preguntarle, corregirla, modularla. Por lo tanto, motivamos un MODO DE PENSAR, pero también un MODO DE SER, una educación ética que no sea moralizante, sino reflexiva y creativa. De ahí que hayamos sintetizado nuestro proyecto en esta infografía (ilustración 1) que pretende ser una guía orientativa para que nuestra práctica trabaje una de las dimensiones que hemos considerado constitutivas del ser humano: el ser, el saber, la voluntad y la praxis.

1. El ser, “Soy un ser”: Todos nosotros somos seres existentes como individuos y como grupos, somos respuesta viviente de la mirada del otro que nos constituye y nos ayuda en la percepción de nuestra realidad. En esta dimensión somos naturaleza, pero también somos sociedad, somos familia y también escuela, transitamos como seres corpóreos y a la vez nos constituyen ideas, tradiciones,

normas, realidades no materiales ni naturales.

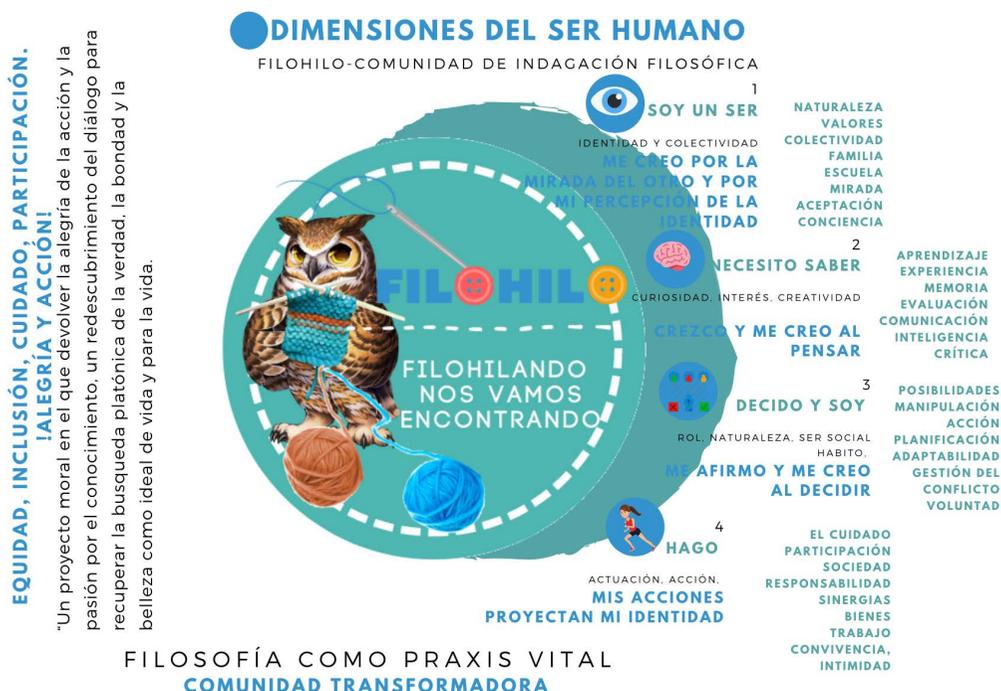
2. El saber, “Crezco y me creo al pensar”: La filosofía trabaja desde la lógica y la filosofía del lenguaje en la construcción del razonamiento correcto, potenciar nuestro aspecto racional y creativo, ayudar a pensar o a pensar mejor, a comunicarse eficazmente, a verbalizar la emoción, a entender y atender, desarrollando una postura crítica y reflexiva.

3. La voluntad, “Me afirmo y me creo al decidir”: Es la práctica la que nos constituye y en ella debemos establecer una rutina reflexiva previa que tenga en cuenta siempre los aspectos axiológicos de esa práctica. Reflexionar sobre la acción, sobre las reacciones de los demás, sobre el deber y el querer. Establecemos dicotomías continuamente que cimentan nuestra interacción con el otro y con nosotros mismos.

4. La praxis, “Mis acciones proyectan mi identidad”: el aquí y el ahora configuran la realidad, espacio y tiempo sobre el que ejercer mis decisiones, las elecciones. La verdad, la mentira, la realidad y las creencias tejen un entramado de acciones sobre las que reflexionar.

Ilustración 1

Proyecto: Filohilo “Filohilando nos vamos encontrando”. Fuente: Elaboración propia



Cómo: las opciones metodológicas y de procedimiento

Partimos de los enunciados de una **investigación-acción colaborativa, participativa e inclusiva** en la que predomina un componente lúdico, creativo y productivo que se concreta en materiales de diversa índole orientados a la práctica filosófica en el sistema educativo. La investigación-acción es la recogida sistemática de información diseñada para producir cambio social (Carr & Kemmis, 1988). Lewin et al. (1992) insisten en que este tipo de procesos han de ser lo suficientemente flexibles como para que permitan introducir de manera permanente los cambios necesarios teniendo en cuenta los cuatro momentos fundamentales para abordar, con éxito, el proceso: el desarrollo de un plan de acción, la actuación para poner en marcha el plan, la observación de los efectos de las acciones y la reflexión sobre éstos. Así, planificación, acción, observación y reflexión, son las cuatro fases que sucesivamente se repiten en dicho proceso (Kemmis & MacTaggart, 1988). En nuestro caso, adopta una perspectiva multidisciplinar en la que están representados como agentes diseñadores y productores, los futuros docentes de educación infantil y primaria; como diseñadores, observadores, evaluadores y diseminadores sus tutores y tutoras de la universidad y la escuela; como receptores y experimentadores de los recursos, distintos grupos de alumnos pertenecientes a las citadas etapas los cuales, según el contenido y enfoque del proyecto, podrían implicar a sus familias y comunidad local.

La investigación-acción es, según Kemmis y McTaggart (1988), colaboradora y participativa, “debe estimular la creación de comunidades autocríticas que tengan como metas la comprensión y la emancipación” (pág.43). El proyecto Filohilo es colaborativo en la medida en que supone una mejora de los procesos, la necesidad de comprender en colaboración con el resto de implicados y los participantes son miembros de pleno derecho. En todo caso, la colaboración es abierta y fundamental ya que nos situamos en una perspectiva igualitaria en la que la meta fundamental es el perfeccionamiento de las actuaciones pedagógicas escolares con filosofía práctica y a través del Prácticum. Es además participativo, en la medida en que se tiene en cuenta las contribuciones de todos los agentes implicados, ellos son artífices de la toma de decisiones y la construcción del conocimiento, “se transforma la realidad en un sentido de participación más democrática y activa de quienes hasta ahora han sido simples objetos de estudio, para convertirlos en sujetos o actores del conocimiento y la intervención social”(Garrido, 2007: 122).

Finalmente, utilizar un enfoque inclusivo supone propiciar un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación y siempre desde una cultura ética (Parrilla, 2010) en la que el diálogo y la acción comunicativa se convierten en protagonistas de los procesos de creación conjunta y recreación. Principios éstos rectores del proyecto FiloHilo tal como se puso de manifiesto al hablar de los objetivos.

Por otro lado, desde el punto de vista formativo proponemos un **paradigma**

problematizante y praxeológico (Tozzi, 2007), cultivar la pregunta en un contexto en el que la filosofía es entendida como práctica. Ambos paradigmas se expresan mediante prácticas en las que siempre subyace el “maternaje” de Maite Larrauri, transmitir al alumnado el deseo de pensar y razonar por sí mismos, animar, incitar. Una metodología de pensamiento dirigido que no obliga a sentarse en soledad sino que pone en pie y acompaña tanto y tan bien “que se pueda alejar de los que le enseñaron” (Larrauri, 2001). En tanto que problematizante, la metodología más adecuada es la del diálogo, donde el docente establece una relación de igualdad y de participación inquisitiva y escuchante. En la experiencia filosófica, sólo es posible el diálogo cuando todos los participantes están delante de un no saber y juntos buscan lo desconocido de sí y de los otros, en el ejercicio de experimentar con, pensar con, ser con y crear con...(Gomes, 2011).

Siguiendo a Gomes (2011) hay unos principios generales que, independientemente del nivel en el que se imparta la docencia y del método o guía que utilicemos, siempre deben guiar nuestra acción:

- **PROBLEMATIZACIÓN**, como una forma de abrir los espacios donde habitualmente no hay preguntas. Aprender a desarrollar preguntas, realizar ejercicios inquisitivos ante todo lo que nos rodea, preguntar como un juego, dejando fluir la curiosidad, la duda y eliminando el miedo al ridículo. Estimulando la pregunta que sea, “como un beso en la mente” (De Puig & Sático, 2008).
- **INVESTIGACIÓN CREATIVA**, como modo de componer y recomponer el pensar y el sentir; de reconfigurarlos y hacerlos proliferar.
- **DIÁLOGO PARTICIPATIVO**, abierto y fundamentado, en la inter-relación con los otros. El aula es así el claro del bosque, el lugar de la voz donde “se va a aprender de oído” (en palabras de María Zambrano, citada en Larrosa & Aparici, 2016).
- **TRABAJO COLABORATIVO**, como una manera de involucrarse en prácticas educacionales. Potenciándolo entre el alumnado y convirtiéndolo en una obligación docente.
- **RESISTENCIA**, frente a toda imposición. Situarse en lo crítico, capacitando para la autogestión y la construcción de la propia historia, (Klafki, citado en Oviedo, 2017).
- **ENRIQUECIMIENTO** de la vida, para tornar más **COMPLEJO** el mundo y explorar otras dimensiones de la existencia.
- **EJERCICIO** permanente sobre el propio pensamiento, sobre las ideas con las que nos leemos y leemos el mundo.
- **IGUALDAD** de las inteligencias de los participantes como seres capaces de pensar sin distinción de edad, lugar institucional, color de piel, opción sexual... La filosofía en el aula tiene que adquirir un cariz emancipador, no explicador, y en este paradigma renovado las inteligencias se igualan ante el poder de la pregunta.

- EXPERIENCIA como modo de abrirse a lo nuevo y relacionarse con el propio pensamiento.
- DIFERENCIA como afirmación de la irreductible singularidad de la vida desde la inclusión. Una pedagogía de la diferencia que nos abra la mirada a procesos, personas y colectivos olvidados, repensar las relaciones y situarnos en el límite de la normalidad, de puntillas sobre el concepto para deconstruir la realidad que se oculta bajo el discurso de la racionalidad, de la identidad y el estatismo. En palabras de Calderón, Calderón y Rascón (2016), rescatar la acción educativa que el positivismo ha cosificado en aras de la eficacia para resituarnos en las arenas de la ética y la justicia.

Por lo que respecta al procedimiento, se han de superar una serie de momentos que incluyen diferentes actividades y tareas.

1. En el ámbito universitario (previo al Prácticum):
 - a. Formación a los futuros docentes en estrategias para potenciar el pensamiento crítico, autónomo, reflexivo y ético.
 - b. Preparación de materiales, cuestionarios, instrumentos
2. En el centro de prácticas (durante el Prácticum):
 - a. Creación de los grupos de trabajo para diseñar y elaborar estrategias conjuntas que se puedan trabajar en los distintos niveles. Estos grupos permiten intercambiar tácticas, ideas, apoyarse para avanzar juntos.
 - b. Puesta en práctica de las técnicas y los recursos didácticos creados en los grupos de trabajo.
 - c. Observación y evaluación del proceso y del producto; de los recursos y del grado de abstracción, pensamiento reflexivo, crítico y dialógico del alumnado.
 - d. Compilación y transferencia del material creado en las prácticas para compartir con toda la comunidad educativa (procesos, productos, técnicas, recursos educativos abiertos -REA-).
 - e. Revisión de las planificaciones iniciales.
3. En el ámbito universitario (posterior al Prácticum):
 - a. Recopilación y diseminación en un repositorio de recursos y materiales sobre filosofía para niños.

REFLEXIONES FINALES

Tras las experiencias en el Prácticum de Educación Infantil realizando un proyecto de filosofía (Miguélez, 2014) advertimos la falta de materiales adaptados a las distintas etapas del sistema educativo y la escasa formación de los docentes para adaptar materiales, actividades y recursos para desarrollar las capacidades de razonamiento crítico, cooperativo y creativo por medio del diálogo, la escucha y el trabajo grupal. Aun así, su interés y predisposición era muy alto.

La propuesta realizada en el proyecto Filohilo busca acercar a los futuros

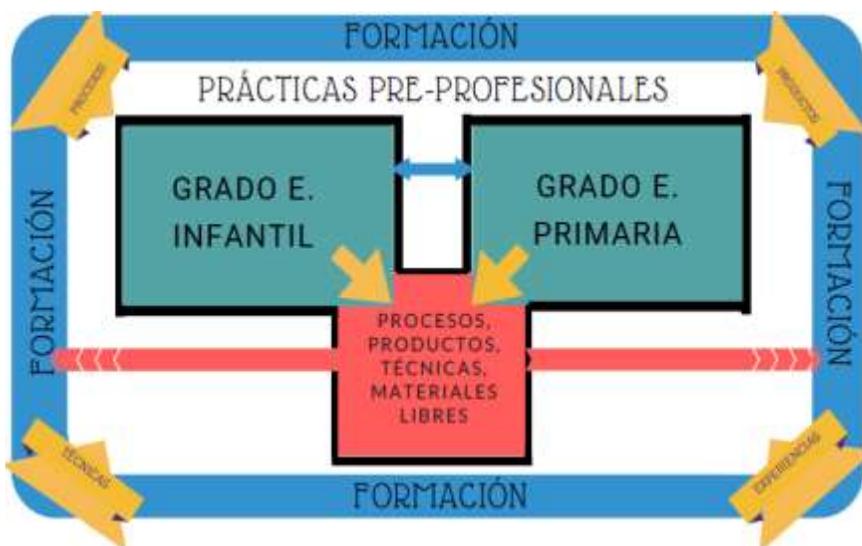
docentes a la realidad de las aulas, pero no para transitar por ellas adaptándose al sistema y aceptando lo ya establecido, sin plantearse nuevos retos profesionales (González-Garzón & Gutiérrez, 2012), sino plantear un Prácticum que propicie nuevos conocimientos y proporcione una meta mayor y más ambiciosa que la superación de los créditos correspondientes. Poner en sus manos la posibilidad de mejorar la realidad que reciben y no solo aceptarla, asumirla sin más:

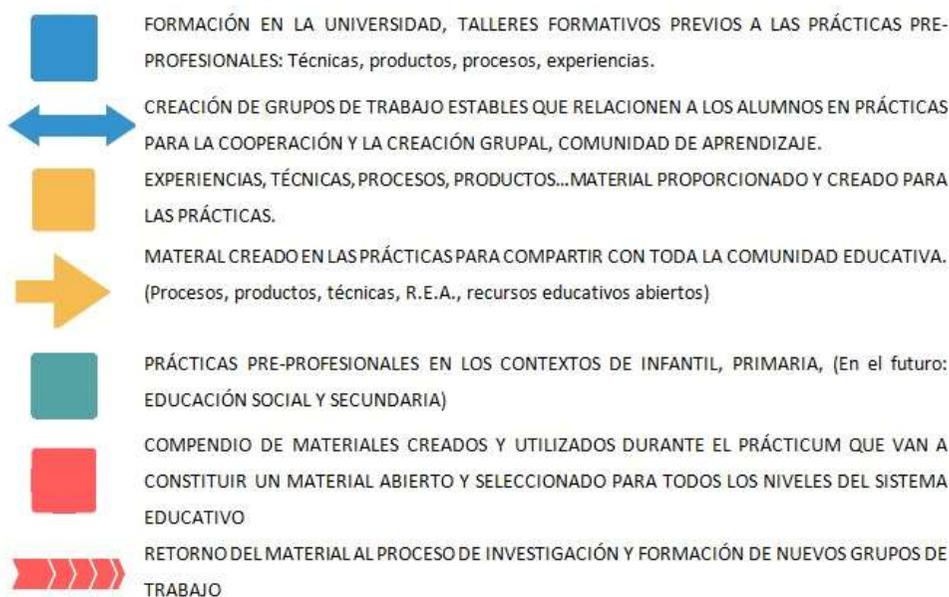
El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas (González & Fuentes, 2011: 59).

El proyecto Filohilo pretende ser un esquema de desarrollo en el que todas las dimensiones del ser humano están señaladas y que tiene la flexibilidad suficiente como para albergar dinámicas basadas en la filosofía práctica. Filosofía entendida como praxis vital orientada al ser, al saber, al decidir, al hacer y al sentir. Cada uno de estos ámbitos, íntimamente relacionados, se pueden trabajar desde prácticas vinculadas con la filosofía adaptada a las edades, situación y necesidades del grupo de referencia. La formación que recibirán los futuros docentes antes de ir a las prácticas (ilustración 2) estará orientada a trabajar estas dimensiones y adaptada al nivel educativo de referencia en el que van a desarrollar su Prácticum.

Ilustración 2

Esquema formativo del proyecto Filohilo. Fuente: Elaboración propia





Para terminar, destacamos que el Proyecto Filohilo genera oportunidades para que el futuro docente desarrolle su responsabilidad ética, su pensamiento reflexivo y un Prácticum más axiológico y solidario. Un proyecto en el que la pasión por el conocimiento a través del diálogo y del trabajo en comunidad se realizan a través de una acción entusiasta, una alegría filosófica que recupera la intención platónica de captar la verdad, la bondad y la belleza. En esta tarea nos encontramos actualmente, analizando dinámicas, actividades y materiales que puedan inspirar e incidir sobre cualquiera de las dimensiones citadas, y que una vez refrendadas, vayan alimentando un repositorio de filosofía para niños a disposición de la comunidad educativa.

Algunas limitaciones que intuimos se relacionan con la puesta en práctica del proyecto a la hora de simultanear en una misma institución todos los Prácticum de Educación, tanto por su distinta duración y cronograma, como por la complejidad y diversidad de las competencias profesionales que se ejercitan. Por ello, en una primera fase se implica únicamente a los grados de Educación Infantil y Primaria. Además, la falta de formación específica e inexperiencia de los futuros docentes sobre metodologías dialógicas y problematizadoras, junto con la escasa tradición en colaboración entre las instituciones (Zabalza, 2013) exige una dedicación extra a la gestión del proyecto.

Referencias

- Calderón, I., Calderón, J. M., & Rascón, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28(1), 45-60.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129/936>
- De Puig, I., & Sàtiro, A. (2008). *Jugar a pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Droit, R. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde une enquête de L'UNESCO*. París:UNESCO.
- Durston, J., & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Forés, A., & Novella, A. M. (2013). *7 retos para la Educación Social* Barcelona: Editorial GEDISA.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37(4), 374-384. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3421/342130826004>
- Garrido, J. (2007). Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa. *Política y Sociedad*, 44(1), 107-125. <https://dx.doi.org/10.5209/POSO>
- Gastón, A.(coord.) (2019). *Estrategia político-pedagógica para una universidad transformadora*. San Sebastián: Grupo Emaus. https://www.emaus.com/pdf/ESTRATEGIA-EKIMUIN_final.pdf
- Gibbons, A. (1998). Up with continuous change. *Technos*, 7(3), 34-36.
- Gomes, V. D. (2011). Filosofía con niños: ¿Camino para un pensar transformador en la escuela? *Revista De Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 160-189. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976009.pdf>
- González-Garzón, M. L., & Gutiérrez, C. L. (2012). El prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria: El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista De Educación*, 35, 131-154. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4118824.pdf>
- González Sanmamed, M. & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- González-Sanmamed, M., Fuentes, E. J., & Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: Análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares.

- Revista Galego-potuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12 (13), 1138-1663, <https://core.ac.uk/download/pdf/61900646.pdf>
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2018). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. U.K.: Education Endowment Foundation
- Hedayati, M., & Ghaedi, Y. (2009). Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 199-217. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20596/14922>
- Hoffman, M. L. (1983). Desarrollo moral y conducta. *Infancia Y Aprendizaje*, 6(sup3), 13-35. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10822007>
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431. <https://www.jstor.org/stable/24436883>
- Kohan, W. O. (2015). Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en América latina: Lecciones de una maestra. *Haser*, 6, 147-160. <http://hdl.handle.net/11441/61971>
- Larrauri, M. (2001). La educación filosófica en C. Lomas (Comp.). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*, 144-154. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Larrosa, J., & Aparici, B. (2016). Aprender de oído. El aula el claro y la voz de María Zambrano. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26-27), 37-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/325112>
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., Kemmis, S. et al. (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*, Caracas: Ed. Laboratorio Educativo
- Lipman, M. (1990). Response to professor Kitchener. *Metaphilosophy*, 21(4), 432-433. doi:10.1111/j.1467-9973.1990.tb00542.x
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez, L., & Malik, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: Revista De Investigación Social*, 28, 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e8b0223f-072b-4427-9b8b-7f7cbb5af6ae/re35407-pdf.pdf>

- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M.A., Rodríguez-Carrillo, J. & Muñoz-Moya, M. (2020). El prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 17-34. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- Miguélez, M. (2014). *Seis sombreros para pensar no CEIP do foxo. Memoria de Prácticum*. Universidade de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf
- Morales, S. (coord.) (2013). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: Planificación, tutoría docente y proyección social*. Madrid: Universitas
- Narváez, D. (2006). Integrative ethical education. In Keller, M. & Smetana, J. (Eds.). *Handbook of Moral Development*, 703-733 Mahwah, NJ: Erlbaum
- Oviedo, D. M. P. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 31-47.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218/212>
- Pohoata, G., & Petrescu, C. (2013). Is there a philosophy for children? *Euromentor Journal*, 4(3), 7-12. <http://euromentor.ucdc.ro/euromentor-en-27.09.2013.pdf>
- Rezola, R. (2013). *Otra educación es posible*. Barcelona: Laertes.
- Romero, G., & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 11(3), 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2782155.pdf>
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2017). *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. School of Education, Durham University.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2019). Can programmes like philosophy for children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 71(2), 146-165. doi:10.1080/00131911.2017.1400948
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo Filosófico*, 68, 207-215. <https://philpapers.org/rec/TOZSLD>

- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0267152042000248016>
- UNESCO. (2011). *Filosofía: una escuela de la libertad*. París, UNESCO.
- Williams, S. (1993). *Evaluating effects of philosophical enquiry in a secondary school*. Derbyshire County Council (England). <https://www.thinkingscripts.co.uk/pdf/villagep4c.pdf>
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- Zabalza, M. (2013). *El Prácticum y las prácticas en empresas: En la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2017). El practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23. <http://150.214.45.136/index.php/iop/article/viewFile/15/42>

