



Revista Digital del CEP de Alcalá de Guadaíra

LA ESCRITURA EN EL AULA COMO PRÁCTICA FILOSÓFICA

Miguel Ángel Rosa

25 de junio de 2011
Volumen I, nº 9.
ISSN: 1887-3413

La escritura en el aula como práctica filosófica

Autor: Miguel Ángel Rosa

Miguel Ángel Rosa es licenciado en Filosofía por la Universidad de Sevilla. Los últimos doce años ha impartido clases en el IES Santa Aurelia de Sevilla. En el curso 2007/2008 disfrutó de una licencia de investigación sobre las posibilidades didácticas del diálogo en las clases de Filosofía, utilizando la mediación de los talleres de escritura.

Es uno de los autores del blog <http://didacticafilosofia.blogia.com>. Ha participado como ponente en varios cursos del CEP de Sevilla sobre el uso de las blogs como instrumento didáctico. E-mail: miguel.mianro@gmail.com

Resumen.

Basándose las aportaciones de otros filósofos pertenecientes al movimiento francés de las Nuevas Prácticas Filosóficas (Tozzi, Brenifier, Boeglin, Grataloup) y en el concepto de "taller filosófico", el autor de este artículo ofrece tres propuestas diferentes para desarrollar un taller de escritura filosófica en clase.

Abstract.

Based on the previous work of other philosophers who belong to the French movement known as "New Philosophical Practices" (Tozzi, Brenifier, Boeglin, Grataloup), the author of this article offers three different proposals to develop a workshop of philosophical writing in the classroom.

Palabras clave.

Taller filosófico, escritura filosófica, Didáctica de la Filosofía, Filosofía con Niños, Nuevas Prácticas Filosóficas

Key words.

Philosophy Workshop, Philosophical Writing, Teaching Philosophy, Philosophy with Children, Philosophical Practice

Introducción

La propuesta que aquí mostramos se mueve en el flexible eje que tejen los conceptos práctica, escritura y filosofía. Lo que pretendemos es que en las aulas se ejercite la filosofía a través de la escritura, la que constituye junto a la lectura y al diálogo las competencias básicas del filosofar. Se trata de que los alumnos configuren su propio pensamiento a través de la escritura, conociendo el cómo del pensar en el escribir, pero con el condicionante de que desarrollen capacidades propias de la disciplina filosófica. Por ejemplo, ser capaz de plantear un problema a partir de un tema concreto, elaborar tesis y argumentar a favor o en contra de las ideas suyas y de los demás. Pero para que esta construcción del pensamiento sea realmente una práctica, debe partir de la experiencia del propio sujeto que lleva a cabo la escritura, por lo que no se puede enseñar a repetir el pensamiento de otro sino a construir filosóficamente el propio, en este caso por medio del pensar por escrito. De esta forma, el aprendizaje del alumno se convierte en una práctica del filosofar, la clase de filosofía se constituye como ámbito de práctica filosófica.

De las diversas prácticas filosóficas que se ejercen en la actualidad, elegimos el modelo de la aplicación escrita del Taller Filosófico, tal como ha sido descrito por Gabriel Arnaiz en diferentes lugares (2007a, 2007b). Esto quiere decir que debemos aunar en el aula, además de los requerimientos propios del filosofar, las técnicas de los talleres de escritura y los procedimientos del taller filosófico.

Las prácticas de escritura filosófica se circunscriben en el conjunto de un modelo didáctico de la clase de filosofía que paso a exponer. Al comienzo de la clase se presenta un tema que puede ser sencillamente una palabra o una expresión (la paz, el amor, la verdad, el sentido de la vida, la injusticia social) que servirá de eje director del desarrollo de las actividades en el aula. A manera de precalentamiento o de «estiramiento mental», los alumnos realizarán ejercicios abiertos que les permitan acceder a los recursos cognitivos y afectivos que tengan sobre el tema. Para ello podemos ayudarnos de las técnicas de creatividad, de la información aportada por documentos sonoros, icónicos, fílmicos, textos informativos, literarios, filosóficos, así como de juegos, dramatizaciones o experimentos mentales. Tras este primer contacto con el tema central, los alumnos habrán recuperado ideas suyas y habrán recibido ideas de los otros miembros del grupo de manera desconexa. Ahora toca filosofar sobre ello por medio del diálogo. En él el profesor ayudará para que se planteen problemas que provocarán tesis divergentes que será necesario argumentar. En ese proceso dialogante, los alumnos habrán tomado nota del recorrido de las ideas. A partir de ahí, cabe introducir un fragmento filosófico en relación con lo tratado en clase y después pasar a la escritura individual o colectiva (Roine, 2006). Con el registro de las actividades diversas que el alumno realiza en su cuaderno de trabajo, tenemos constancia tanto del resultado final de éste como de su proceso. Aquél nos permite reconocer el grado de avance del alumno y éste instruir sobre su quehacer en clase aportándole las recomendaciones necesarias.

Así, encontramos que el taller de escritura aplicado en el aula de filosofía se sitúa en un contexto metodológico que pretende ser coherente con una forma de entender la Filosofía y su enseñanza.

La escritura filosófica: pensamiento, diálogo y comunidad

Las propuestas didácticas de escritura filosófica aquí expuestas son el resultado del encuentro de una doble vía. Por un lado, las experiencias e investigaciones sobre los talleres de escritura realizados en España por Daniel Cassany (1993, 1995, 1999, 2006) y el grupo Didactext (2003). Por otro, de las aportaciones didácticas que desde Francia se realizan a partir del cuestionamiento de la disertación como forma dominante de expresión filosófica. Estas últimas son especialmente protagonizadas por Michel Tozzi (2000), Oscar Brenifier (2005), Martha Boeglin (2007) y Nicole Grataloup (2005), cabeza visible del GFEN («Le Groupe Français d'Éducation Nouvelle», el Grupo

Francés de la Nueva Educación (GFEN, 1998 y 1999).

A partir de su trabajo, concebimos los talleres de escritura filosófica como parte de la práctica del filosofar, en un constante ir y venir con las interacciones verbales, en indisoluble unión con el diálogo filosófico. Es por esto que no deben entenderse como una normalización de la escritura en el aula, sino más bien como una aplicación de imaginación pedagógica en la clase.

Tozzi nos aporta el marco didáctico específico para filosofar en el aula. Si estamos de acuerdo en que uno de los objetivos de nuestras clases es que los alumnos sean capaces de expresar sus pensamientos por escrito, es de todo punto obligado que reflexionemos cómo hacerlo. A partir de ahí, debemos elaborar dispositivos didácticos específicos que puedan aplicarse a materias que tengan por objetivo la reflexión, tomando como modelo el pensamiento filosófico. Teniendo esto en cuenta, así como la diversidad de géneros utilizados para transmitir el pensamiento a lo largo de la historia, la finalidad de la reflexión metodológica será la «didactización» de estas formas de escritura. En este sentido se sitúa el contenido de *Diversifier les formes d'écriture philosophique* [Diversificar las formas de escritura] (Tozzi, 2000).

Especial importancia tiene el situar la escritura filosófica en el marco general de una didáctica que tenga como prioridad el aprender a filosofar. Así sitúa Tozzi a estas prácticas de escritura, cuando define tres capacidades filosóficas de base en el aprendizaje del filosofar (problematizar, conceptualizar y argumentar) que deben articularse en tres procesos de pensamiento: la lectura, la escritura y el diálogo. Piensa Tozzi que los talleres de escritura son prácticas que pueden aportar dispositivos adecuados para ser adoptados en el aula, con la intención de lograr el objetivo central de «pensar por sí mismo». Es por ello que concibe estos talleres como «el lugar donde realizan un trabajo específicamente filosófico sujetos que se hacen escritores de su propio pensamiento, en presencia de otros con los que interactúan (por la escucha, la lectura, la escritura), en el marco de un pequeño grupo animado a partir de consignas de producción» (Tozzi, 2000, p. 27). La interacción y la intertextualidad que supone compartir los escritos provoca que la misma escritura tenga un carácter dialógico. La validez de esta propuesta parte de cuatro hipótesis: 1) se puede aprender a filosofar escribiendo; 2) se puede aprender a filosofar confrontándose con el otro por escrito; 3) se puede aprender a filosofar sin cultura filosófica previa; 4) se puede aprender a filosofar a través de formas diversas de escritura.

En una línea muy próxima se encuentra Oscar Brenifier. Aunque su trabajo se centra especialmente en el trabajo oral del grupo, los distintos procedimientos que nos brinda en sus talleres filosóficos son también aplicables a un taller de escritura. Así, por ejemplo, vemos como las cuatro primeros tipos o modalidades de talleres filosóficos (con sus diferentes variaciones y adaptaciones) que propone Brenifier en *El diálogo en clase* (2005) pueden adaptarse sin excesiva dificultad al trabajo de un taller de escritura filosófica. Y especialmente el taller de «la corrección mutua», que tiene como hilo de reflexión la revisión y corrección grupal de un texto (un examen o un trabajo) por parte de todos los alumnos de la clase. El objetivo de este ejercicio es introducir a nuestros alumnos en el quehacer de la evaluación, para que puedan así desarrollar su capacidad de enjuiciamiento, y sepan diferenciar el proceso de evaluación del de calificación. El fundamento de esta actividad es «profundizar en una lectura, elaborar críticas y criterios de evaluación, articularlos de forma clara y precisa, formular preguntas adicionales y responderlas, escuchar al otro, asegurar la presencia de una relación lógica o conceptual entre las ideas, y sintetizar o analizar el resultado global del trabajo realizado» (Brenifier, 2005, p. 112). Basado en el trabajo cooperativo, tanto con grupos grandes o pequeños, Brenifier nos propone que una parte importante de la corrección y evaluación de los textos la realicen los alumnos. El profesor tomará el papel habitual que tiene en los talleres y en los diálogos en el aula, es decir, de acompañante que facilita la labor requerida del alumno, pero nunca sustituyéndola. Se toma la primera vez un único texto de un alumno que hemos corregido, evaluado y puntuado. Puede ser de la misma clase o de otra, con nombre o anónimo. Se reparte a los alumnos una copia transcrita del texto sin ningún tipo de anotación.

Éstos tendrán que realizar (individual o grupalmente) anotaciones críticas, justificadas, al escrito. Además tendrán que calificarlo, bien tomando como criterio lo explicado por ellos o bien con criterios aportados previamente por el profesor o por la clase en un debate sobre los requisitos que debe cumplir el tipo de ejercicio sobre el que trataremos. Estas consideraciones se ponen en común y se contrastan con los otros miembros del grupo. Posteriormente se propone a los alumnos que reconstruyan el texto a partir de sus propias aportaciones.

En esta propuesta se observan características indicadas por Tozzi con anterioridad, como son la intertextualidad y la interacción entre los sujetos participantes. Además debe destacarse la reversibilidad que muestran los diversos talleres filosóficos, de la oralidad a la escritura y viceversa, en una labor de construcción y expresión del propio pensamiento.

Es quizá Martha Boeglin la que de manera sistemática más se ha ocupado de los talleres de escritura como forma didáctica, si bien no sólo desde un punto de vista filosófico. En su libro *Leer y redactar en la Universidad* (2007), la autora nos muestra toda una serie de procedimientos prácticos de fácil aplicación a cualquier área de conocimiento. Es significativo —y más acertado— el subtítulo, «Del caos de las ideas al texto estructurado», ya que se presenta la relación entre el pensamiento y la escritura como forma específica de expresión de aquél. Por ello su obra puede considerarse como una referencia práctica para el desarrollo de la escritura en nuestras clases. Cómo pone a prueba ese material se muestra al realizar un taller de escritura con estudiantes de Filosofía, resultando especialmente interesante por la serie de técnicas creativas que incitan a la escritura (Boeglin, 2005).

Por su parte el sector de Filosofía del GFEN, y Grataloup en particular, realiza una aportación que también sigue la línea de ejercitar la práctica filosófica en el aula con la intención de lograr el objetivo de pensar por uno mismo. Su planteamiento nace al transformar el tópico en el que reside la dificultad expresiva de los alumnos, siendo en esa nueva sintomatología donde ubica las actividades de práctica de escritura filosófica. Es habitual centrar esas dificultades en el escaso dominio idiomático de nuestros alumnos, sin embargo para el GFEN se centran, primero, en el tipo de relación que mantienen con el lenguaje, imposibilitándole entrar en el registro discursivo filosófico. Por otro lado, en la dificultad que encuentran a la hora de debatir ideas en un escrito, puesto que no son conscientes de la diversidad de enunciados que protagonizan un escrito filosófico. Partiendo de este diagnóstico se proponen actividades escritas que, por un lado, faciliten la expresión del alumno utilizando diversas formas expresivas (máxima, aforismo, inventar una cita, enunciar una tesis, etc.) y, por otro, que instauren la práctica de la intertextualidad.

En suma, atendiéndonos a estos precedentes, entendemos estas prácticas de escritura filosófica como una manera de aportar voz reflexiva a nuestros alumnos, de tal forma que posibiliten su expresión filosófica; esto es, que presenten efectivamente sus capacidades de problematización, conceptualización y argumentación por medio de la escritura. Todo ello llevado a cabo en un doble juego de salidas y entradas: por un lado, del sujeto al grupo en un trabajo cooperativo y, por otro, de la escritura a la oralidad.

El taller de escritura filosófica

En el ámbito de los talleres de escritura filosóficos dirigidos a la enseñanza primaria y secundaria apenas nos encontramos con modelos y ejercicios, salvo los antecedentes mencionados¹. Para referirnos a la didáctica de la escritura filosófica podríamos poner el símbolo de un obrero trabajando, el de las webs que no están todavía en servicio, con un aviso ¡en construcción! (C. Goin, 2003).

¹Destacamos así mismo el trabajo de Jaime Nubiola (2002), aunque es un libro dirigido fundamentalmente a estudiantes universitarios y futuros investigadores.

Son diversos los proyectos de escritura con los que nos podemos embarcar con nuestros alumnos, atendiendo a las diversas formas en que los filósofos se han expresado. Desde los más metafóricos como el poema, el aforismo, el pensamiento, la alegoría o el cuento, hasta los más académicos como el ensayo, la disertación, o bien otros como el diálogo, el diario o la columna periodística.

Atendiendo a todos los precedentes expresados, a continuación expondremos dos propuestas de trabajo para la elaboración de textos filosóficos en la clase de Filosofía. El primero es eminentemente argumentativo y el otro expositivo.

Propuesta nº 1

Vamos a pensar que nuestros alumnos de 1º de bachillerato están trabajando el tema de las relaciones entre cultura y naturaleza. Ya han tenido varias sesiones en las que han realizado actividades previas, han dialogado en grupo, han tomado las notas oportunas y han hecho alguna lectura. Ahora nos encontramos en el momento en que hay que escribir.

A todo proceso de escritura le antecede la preescritura. ¿En qué consiste esto? Antes de realizar un escrito, incluso antes de sus primeros esbozos, es necesario traer a nuestras manos el conjunto de materiales que necesitamos para la escritura, tanto instrumentales como afectivos y conceptuales. Desde un punto de vista cognitivo, es lo que llamaríamos traer a la memoria operativa lo que está almacenado en la memoria a largo plazo. Para esta actualización de materiales es necesario realizar una serie de actividades diversas. En el presente contexto sería más que suficiente el proceso de diálogo filosófico que han tenido los alumnos. Pero si queremos dirigirnos al escrito directamente, utilizaremos diversas actividades que consigan esta labor previa. Especial éxito tiene las diversas formas de la Tormenta de Ideas para recuperar contenidos. La lectura de textos formalmente similares a los que queremos son muy apropiados para comprender el cómo escribir o incluso para hacer revivir al alumno determinadas experiencias personales. También pueden ser útiles los listados, los mapas mentales, la escritura libre, etc. En resumen, la preescritura consiste en la realización de una serie de actividades que tratan de poner en disposición cognitiva y afectiva para la escritura al estudiante. Como decíamos antes, en este caso podemos considerar que el trabajo previo que ha desarrollado nuestros alumnos sustituye al trabajo de preescritura. Si quisiéramos partir de cero, utilizaríamos diversas actividades que permitieran al alumno recuperar la información que tiene sobre el tema.

Atendiendo a las preferencias que se han mostrado en las intervenciones de los alumnos, proponemos un tema y una tarea. En este caso tendrán que realizar un escrito argumentativo a partir de la siguiente frase: «Lo que matará a nuestra especie es no pensar»².

La secuencia de actividades que compone la tarea es la siguiente:

1. Se divide el curso en seis grupos (de cuatro o cinco personas). Cada uno, basándose en la frase inicial, deberá formular un problema en forma de pregunta³. («¿Es tan importante pensar como comer?», por ejemplo). Se escriben en la pizarra y se reformula una común para toda la clase.
2. Cada grupo escribe al comienzo de la hoja cuál es su respuesta (tesis): (como por ejemplo ésta: «El pensamiento hace posible que existamos»). Se escriben en la pizarra las diferentes tesis y se acuerda una común para toda la clase.
3. Cada grupo elabora un argumento que sustente «su» tesis. (Por ejemplo: «Sin comer no podemos vivir, pero para conseguir los alimentos pensamos planes que nos permiten cazar

²Eduard Carbonell, en entrevista concedida a El Periódico, el 30 de marzo de 2008.

³Para la práctica escrita de la problematización véase M. Boeglin (2007).

o inventamos técnicas que mejoran nuestras cosechas». Se leen todos los argumentos en voz alta y se toma nota de cada uno de ellos. Se rehacen los que sean similares.

4. Una vez que cada grupo de alumnos cuenta con los argumentos, tendrá que rebatir cada uno de ellos. (Contraargumento 1: «Nosotros somos animales. Los animales siguen su instinto. Si siguiéramos nuestro instinto, nos alimentaríamos y viviríamos igualmente, además no nos complicaríamos la vida». Se leen, se toma nota y se eliminan los repetidos.
5. Los pasos tercero y cuarto podemos forzarlos lo que consideremos posible. Si hay muchas ideas, será mejor dejarlas fluir en la escritura. Supongamos que somos capaces de dar otra ronda. Así, tres grupos volverán a rebatir (contraargumento 2) y otros tres responderán a éstos (contraargumento 3).
6. Cada alumno, individualmente, realizará una redacción de un texto que tenga como título la pregunta-problema y que recoja el juego de argumentaciones, realizando una valoración de la tesis. Un miembro de cada grupo entrega el escrito al profesor.

Vamos a ver qué hemos hecho hasta ahora. Con las diferentes participaciones de los alumnos en grupos pequeños y grandes hemos recurrido al aprendizaje cooperativo (Actividades 1 a 5). Hemos realizado actividades básicas filosóficas, la argumentación, obviamente, y la problematización al indicar que se formulara en forma de pregunta el tema a tratar (Actividad 1). En los diversos pasos, hemos secuenciado la forma que tiene un escrito argumentativo para su exposición, haciendo efectiva cada una de sus partes: se ha presentado una tesis a la que hemos reforzado y debilitado con la aportación de razones favorables y desfavorables (Actividades 2 a 5). Además cada alumno ha realizado un ejercicio de composición de las partes del escrito del que se hace responsable (Actividad 6). A lo largo de la tarea, hasta ahora, la corrección ha sido realizada exclusivamente por los alumnos (Actividades 1 a 6). Recordemos que la corrección en las prácticas de escritura es una fase de vital importancia, ya que se basa en la evaluación del proceso. Recordemos que no hay que corregir todo, ni a todos, ni siempre tiene que ser el profesor el que corrija. Esto tiene como consecuencia que los escritos de nuestros alumnos deben ser programados atendiendo a niveles de composición, lo que conlleva distintos niveles de corrección. Así, proponemos que se señalen cuatro: contenidos, estructura, sintaxis y, por último, ortografía y aspectos formales. En la clase de Filosofía no debe abandonarse ningún elemento del lenguaje, pero es cierto que debemos prestar más interés a la explicitación de las ideas que a otra cosa, haciendo un trabajo muy similar que el que hacemos en las prácticas dialogadas en clase (Cassany, 1993, pp. 25-63).

Sigamos con el trabajo:

1. Realizaremos ahora un pequeño juego. Utilizaremos unas tarjetas de tamaño A5 donde hemos escrito los elementos que hemos usado para realizar el escrito. Propongo éstos: tema, problema, tesis, argumento 1, argumento 2, argumento 3 (los que se hayan utilizado), contraargumento 1, contraargumento 2, contraargumento 3 y conclusión (o valoración de la tesis, es decir, considerar la pertinencia de aceptarla o no atendiendo al conjunto de argumentaciones expuestas. (Por ejemplo: «Aceptamos la tesis de que El pensamiento hace posible que subsistamos porque aunque el instituto nos lleva a conseguir el alimento, cuando las condiciones se modifican es necesario urdir planes mentales que posibiliten conseguirlo de otra manera». Llevaremos tantos conjuntos de tarjetas como grupos hayamos hecho en la clase. Repartiremos un juego a cada grupo, pero antes retiraremos dos tarjetas. Los alumnos tendrán que realizar con ellas el esquema de formación de un texto argumentativo identificando las que faltan.

2. Una vez puestos de acuerdo con el esquema adecuado, repartimos los escritos ya corregidos, señalando los aspectos positivos y negativos. Cada grupo rehará cada texto basándose en las indicaciones del profesor y en el esquema elaborado. Teniendo en cuenta que en clase hemos ido atendiendo a los aspectos formales del escrito, nuestras indicaciones irán dirigidas sobre todo al desarrollo de las ideas y la validez de los argumentos expuestos.
3. Cada grupo entrega el resultado final de su trabajo al profesor, quien observará si se han tenido en cuenta las recomendaciones que se hacían en la corrección anterior. Se haga como se haga la calificación de este trabajo, no debemos olvidar que el resultado final no es más que una parte del todo, importante, pero sólo un elemento más. Por ello, no debemos darle el peso definitivo en la calificación de los alumnos.

Las actividades seis y siete son metacognitivas y estratégicas, es decir, los alumnos aprenden lo que aprenden y además les sirven para actuar en situaciones similares aunque distintas.

Propuesta nº 2

Esta actividad es especialmente útil para aplicarla al pensamiento que se expresa metafóricamente. Así, puede utilizarse no sólo en las clases de Filosofía, sino también en aquéllas que utilizan la lectura de mitos, cuentos, poesías, es decir, en las clases de Lengua, Literatura, etc. Imaginemos que nos encontramos en una clase de historia de la filosofía y queremos hacer una síntesis del pensamiento de Platón, centrándonos en el mito de la caverna. Hemos elegido este mito por su enormes posibilidades pedagógicas y su riqueza expresiva y literaria, lo que le hace especialmente indicado para su uso en otras asignaturas (como filosofía, ética o educación para la ciudadanía) o disciplinas (cultura clásica, religión, ciencias sociales o literatura).

1. Dividimos la clase en cinco grupos.
2. Cada grupo realizará una de estas actividades:
 - a. Describe el Mito de la Caverna, pero teniendo en cuenta que se trata de contar lo que no cuenta Platón, describiendo las sensaciones de frío, calor, oscuridad, olor, acto, imaginando como vivirían y qué sentirían los distintos habitantes de la caverna (Grupo 1).
 - b. Haz un paralelismo entre los prisioneros de la caverna y la situación de explotación de unos mineros de la Inglaterra de los comienzos de la Revolución Industrial (Grupo 2).
 - c. Relaciona el Mito de la Caverna con el sistema educativo español actual (Grupo 3).
 - d. Analiza el mito y señala a qué aspectos de la realidad y del conocimiento se refiere. Pon ejemplos de ellos (Grupo 4).
 - e. Aplica lo que cuenta Platón a los adictos a los juegos electrónicos o a la televisión (Grupo 4).
3. Cada grupo expone el punto de vista desde el que ha trabajado el mito y se comentan en gran grupo, tomando nota de las aportaciones.
4. Ahora todos los grupos responden a ¿Qué se puede decir a favor y en contra del Mito de la Caverna? (argumentación).
5. Se exponen y analizan las diversas argumentaciones.

6. Cada grupo revisa su trabajo, lo redacta de nuevo y pasa una copia al resto del grupo.
7. Tras la lectura se realizan los últimos comentarios en la clase y se da una expresión definitiva al escrito, puede ser el profesor quien lo haga.

Aquí hemos utilizado la técnica creativa denominada «El Cubo», que pretende que exploremos las diversas formas de manifestarse un fenómeno o un asunto cualquiera. Su denominación proviene de la exigencia que se vean las seis caras posibles de un hecho: describir, comparar, relacionar, analizar, aplicar y argumentar. Esta secuencia se ha llevado a cabo elaborando un texto colectivo en el que la forma última la da el profesor. Esto no debe generalizarse, porque puede entenderse que la verdad última de todo texto la tiene el profesor. Hay que justificar cómo se termina, teniendo en cuenta las indicaciones señaladas previamente, dando razón de las modificaciones. En general, el procedimiento resulta fácil de aplicar, la única dificultad radica en traspasar las actividades que propone la técnica al tema concreto que pretendemos tratar. Me parece especialmente útil para trabajar el pensamiento que se expresa de manera metafórica.

Propuesta nº 3

Vamos a suponer que en un curso de Ética para la Ciudadanía de 3º de secundaria hemos estado tratando el tema de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y para implicar a los alumnos, decidimos dirigir un trabajo escrito grupal que se ocupe de como les afecta algún aspecto de la mencionada Declaración. Por ejemplo, hemos visto la película Estación central de Brasil y se ha centrado el diálogo previo en el tema del abandono y la explotación que sufren niños del Tercer Mundo. Vamos a utilizar la siguiente secuencia de actividades.

1. Dividimos la clase en grupos de seis, si sobra algunos se reparten y comparten el papel que se le dé a algún compañero.
2. Se sitúa un grupo en el centro de la clase en forma circular, de manera que todos se ven y puedan ser observados por el resto de compañeros.
3. A cada uno de los miembros del grupo se les da una cartulina de color (azul, blanca, amarilla, negra, roja y verde), donde se le señala el rol que debe jugar su pensamiento en las actividades.
4. El de la cartulina blanca será el encargado de aportar datos y cifras, el de la roja expresará los sentimientos y emociones que compartan las situaciones tratadas, el que tenga la cartulina negra será el que ponga las críticas a las propuestas de los otros, frío y lógico, el de cartulina amarilla verá los aspectos positivos de las aportaciones de los demás, el de la verde será el creativo el que haga propuestas disparatadas y diferentes y, por último, el de la cartulina azul dirigirá la sesión, señalando quien participa y evaluando la pertinencia de los que se dice en relación al papel adjudicado.
5. Se puede hacer varias rondas con otros equipos, si se observa que no está agotado el tema.
6. El resto de compañeros toma notas de lo que aporta el que tiene la cartulina de su mismo color.
7. Con la información generada por los alumnos, cada grupo redacta un texto sobre el tema de la explotación y abandono de niños. Se entrega al profesor.

8. Éste los corrige y los devuelve, reescribiendo los alumnos los escritos y leyéndolos públicamente.

Esta propuesta está basada en *Seis sombreros para pensar* (1997), de Edward de Bono⁴. En ese libro, el autor expone una forma creativa de pensar, en la que su objetivo es mostrar las diversas formas de entender un asunto. Así, cada sombrero es de un color y representa un estilo de pensamiento. Concretamente, (1) el Sombrero Blanco tiene que ver con los hechos, los datos, las cifras, así como la necesidad y ausencia de información; (2) el Sombrero Rojo es el de la intuición, los sentimientos y emociones. Se le permite exponer una intuición sin tener que justificarla; (3) el Sombrero Negro es el sombrero juicioso, debe ser siempre lógico, indicando lo que no encaja en los hechos, en la experiencia conocida o el sistema utilizado; (4) el Sombrero Amarillo es el del pensamiento optimista, que señala por qué algo va a funcionar y por qué ofrecerá beneficios, así como para encontrar el valor en lo que ya ha ocurrido; (5) el Sombrero Verde es el de la creatividad, las alternativas, las propuestas, lo que es interesante, el que genera estímulos y cambios; (6) el Sombrero Azul es el de la vista global y del control del proceso, tiene que ver con la metacognición, de manera que centra las actividades dirigiendo las aportaciones de los otros sombreros. Como vemos se trata de lograr pensar de manera que tengamos en cuenta los datos concretos (pensamiento objetivo), de manera optimista (pensamiento positivo), aportando creatividad e intuición (pensamiento lateral y emocional), que debe ser moderada por el juicio lógico (pensamiento crítico) y dirigido globalmente (pensamiento organizador). Como se ha observado, se han sustituido los sombreros por cartulinas.

Estas dos técnicas de creatividad, aplicadas a la escritura, tienden a desarrollar sobre todo el tipo textual de la exposición, aunque permita fragmentos argumentativos. Así, puede resultar interesante aplicarlos en actividades de síntesis al finalizar una unidad didáctica o un bloque temático. Pueden usarse tanto individual como colectivamente, aunque es de esta segunda forma como a los alumnos se les facilita el aprendizaje de estas estrategias.

Conclusión

Evidentemente estas propuestas adquieren su verdadero significado en el aula, con las transformaciones oportunas y tomándolas como materializaciones de nuestros principios educativos, metodológicos y filosóficos. Así, los alumnos ven la secuencia didáctica como una situación real de comunicación, ya que se encuentra ubicada en el conjunto de problemas que han ido tratando en clase. La escritura es un medio para la comunicación, pero ésta sólo se da en un contexto, se supone que escribe alguien, con unos determinados conocimientos teóricos y experienciales, para alguien, el receptor. Si extraemos las prácticas de escritura de un contexto real, éstas perderán su principal sentido, especialmente para el alumno, ya que le eliminaremos el carácter comunicativo. ¿Para qué escribir si no se va a comunicar nada?

De ahí la importancia que tienen las correcciones, tanto de los propios alumnos como del profesor. Ellas son las respuestas educativas en esas prácticas filosóficas escritas.

Es en este aspecto en el que vamos a encontrar más problemas. Los alumnos van a ofrecer resistencia a expresar públicamente correcciones a los compañeros, argumentando que esa labor es propia del profesor. Debemos ser delicados en este tema y no forzar la actividad. Es comprensible que estos ejercicios se hagan poco a poco, comenzando con textos anónimos, lo importante es que adquieran la capacidad crítica y autocrítica que supone la corrección y que la apliquen a sus escritos.

⁴Cathy Legros lo utiliza para construir un dispositivo didáctico con la intención de estructurar una reflexión colectiva sobre temas éticos (Legros, 2003).

Junto a la corrección, y en íntima conexión con ella, tendremos problemas en general en la reescritura. Los alumnos no tienen costumbre de rehacer sus escritos, escriben del tirón. No hay autocrítica. La reescritura se ve como algo sin sentido en el momento que ya había un escrito terminado, para ellos, todo escrito es acabado. ¿Han tenido experiencia quizá del proceso? Si la reescritura se hace a partir de consignas claras y significativas y, si éstas además vienen de un igual, hará aparecer el sentido para el alumno de estos ejercicios.

Para finalizar diremos que ni debemos tomar estas prácticas de manera aislada ni, menos aún, como ideales panaceas. Los alumnos son lo que son y como son, jóvenes adolescentes muy diferentes al profesorado. Sólo aceptando, respetando y valorando la identidad de su pensamiento lograremos integrarlos en el mundo de la cultura a partir de su cultura, sus ideas, sus afectos.

Bibliografía

- ARNAIZ, G. (2007a). Evolución de los talleres filosóficos: de la Filosofía para Niños a las Nuevas Prácticas Filosóficas. *Childhood Philosophy*. Vol. 3. Nº 5.
- — (2007b). El “giro práctico” de la filosofía. *Diálogo Filosófico*. Nº 68, pp. 170-206.
- BOEGLIN, M (2005). Un atelier d’écriture pour étudiants en philosophie. *Diotime*. Nº 25.
- — (2007). *Leer y redactar en la Universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*. Sevilla: MAD.
- BJÖRK, L.; BLOMSTARD, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Ed. Graó.
- BRENIFIER, O. (2005). *El diálogo en clase, Santa Cruz de Tenerife*. Ed. Idea.
- CAMPS, A. (1990). *L’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua i la literatura en l’educació secundària*. Barcelona: Barcanova.
- — (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- — (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- — (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- — (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en al aula*. Barcelona: Paidós.
- DE BONO, E. (1997). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- GOIN, C. (2003). L’écriture philosophique, un sujet en construction. *Diotime*. nº 19.
- GFEN (1998). Pratiques de la philosophie. Nº 6. Ivry/Seine: *GFEN Secteur Philosophie*, pp. 7-44.
- — (1999). Pratiques de la philosophie. Nº 7. Ivry/Seine: *GFEN Secteur Philosophie*, pp. 4-19.
- GRATALOUP, N. (ed.) (2005). *Philosopher: tous capables*. Lyon: Chronique Sociale.
- LEGROS, C. (2003). Six chapeaux pour penser, *Diotime*. Nº 17.

- NUBIOLA, J. (2002). *El taller de la filosofía*. Pamplona: Eunsa.
- ROINE, P. (2006). Écrire et réécrire en atelier philo. *Diotime*. N° 28.
- TOZZI, M. (ed.) (2000). *Diversifier les formes d'écriture philosophique. Ateliers d'écriture et pratiques de classe*. (s. l.) CRDP Languedoc-Rousillon.