

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona



CENTRO INVESTIGACIONES CUYO

Publicación anual del Centro Investigaciones Cuyo
Primitivo de la Reta 522 - Dpto K - (5500) - Mendoza
www.cicuyo.org

Índice

Índice	2
Comités Editoriales.....	3
Editorial	6
Dossier:	8
Los Niños, la Realidad y el Asombro	8
El sentido del marco teórico filosófico como fundamento del Programa de Filosofía Realista en el Nivel primario	11
Presentación del Programa Realista en el Nivel Primario	52
Investigación en el aula: análisis de los Trabajos Finales Integradores de la Diplomatura	72
Filosofía realista y educación emocional	91
Literatura: Puerta para el asombro	105



Comités Editoriales

Editorials Boards

Fundador/Founder

+Abelardo Pithod

Dirección/Direction

Hilda E. Difabio de Anglat

Editor/Editor

Cristián David Expósito

Secretaría/Secretariat

Roxana Graciela Marsollier

Comité Científico Asesor Nacional

National Scientific Advisory Board

Guadalupe Álvarez (Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/CONICET)

Santiago Argüello (CONICET)

María Laura de la Barrera (Universidad Nacional de Río Cuarto)

Mauricio Bicocca (Universidad de Mendoza)

María Elisa Di Marco (Centro Investigaciones Cuyo)

Elbia Haydée Difabio (UNCUYO)

María Paula Espeche (Centro de Investigaciones Cuyo/CONICET)

Marisa Carina Fazio (UNCUYO)

Jorge García Carbajo (Centro Investigaciones Cuyo)

Ma Alejandra Grzona (UNCUYO)

Celina Korzeñowski (Centro Investigaciones Cuyo/CONICET)

María Elsa Porta (CONICET)

Roxana Marsollier (Centro Investigaciones Cuyo /CONICET)

Ida Lucía Morchio (UNCUYO)

María Lilian Mujica (Universidad Nacional de San Juan)

Néstor Roselli (CONICET)

Ana Teresa Rovella (Universidad Nacional de San Luis)

Stella Maris Vázquez (CONICET)

Marisa Beatriz Villalba (Universidad de Mendoza)



Comité Científico Asesor Internacional
Internacional Scientific Advisory Board

Laura García-Ravidá (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Lilia González Velázquez (UNACH, México)
Calixto Gutiérrez-Braojos (Universidad de Granada, España)
José Reinado Martínez-Fernández (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile)
Lisette Poggioli Bello (Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela)
Aquilino Polaino Lorente (Universidad Complutense, Madrid)
Enrique Rojas (Universidad de Extremadura, España)
Oscar Sabaj Meruane (Universidad de La Serena, Chile)
Enrique Salvador López (Universidad Panamericana, México)
María Begoña Tellería Sosa (Universidad de los Andes, Venezuela)
Jan Vermunt (Oxford University)
Luisa Villar López (TEREPAI Educativo, Venezuela)

Servicios de Indización y Bases de Datos que incluyen la revista:

Indexing and Database Services that include the journal:

CATÁLOGO LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

CIAFIC, Buenos Aires, Rca. Argentina. ISSN 0328-0705. Tesauro en Filosofía de la educación: <http://www.ciafic.edu.ar> – Postmast@ciafic.edu.ar – Tel: (011)4776-0913.

InfoPsico (Centro de Documentación Científica), La Plata, Rca. Argentina. ISSN 1514-898X. E.mail: cdc@net-alliance.net.ar – Tel: (0221)424-3514.



Comités Editoriales Anteriores

Previous Editorials Boards

Editorial Staff
Dirección
+Abelardo Pithod

Sub-Dirección
Hilda Difabio de Anglat

Secretaría
María Mónica Cardozo

Comité Editor Nacional

Local Editorial Board

+Lila Archideo
+Roberto Brie
+Alberto Caturelli
+ Nuria Cortada de Kohan
+ Alfredo López Alonso
+Perla Puricelli de Carassale
+Horacio Rimoldi
Nélida Rodríguez Feijóo
+Dorina Stefani
Stella Maris Vázquez
+Carlos Alberto Velazco Suárez

Comité Editor Internacional

Internacional Editorial Board

+Raymond Boudon (París)
+Jutta Burggraf (Munich)
Jacinto Choza (Sevilla)
+Reuven Feuerstein (Israel)
Diego Ibáñez Langlois (Santiago de Chile)
David Isaacs (Navarra)
Alex Kozulin (Israel)
Alexander Lyford-Pike (Montevideo)
Bernardo Malvar Villegas (Harvard y Filipinas)
Jorge Peña Vial (Santiago de Chile)
Aquilino Polaino Lorente (Madrid)
Enrique Rojas (Madrid)
Carlos Sánchez Ilundain (México)

Editorial

6

Estimado lector, la revista *Psico/Pedagógica* presenta este nuevo ejemplar, con el firme propósito fundacional de llevar sensatez, reflexión y madurez educativa, siempre desde una mirada científica y humanista. En un tiempo de vaivenes, atravesado por la vertiginosidad digital y la fascinación por lo efímero, la labor pedagógica corre el riesgo constante de subordinarse a la mera operatividad técnica. Los trabajos que configuran este vigésimo volumen despliegan, sin embargo, un contrapeso intelectual riguroso y sereno que invita a una exquisita pausa. Lejos de agotarse en la receta inmanente o en la consigna efímera, las páginas que siguen interrogan los cimientos mismos de la persona, recordando que educar no es fabricar competencias adaptativas, sino abrir cauces para que la inteligencia humana se encuentre con la verdad de lo real.

Los aportes reunidos en esta entrega —desde la exploración teórica de la filosofía realista aplicada a la infancia hasta las reflexiones sobre la convivencia, el clima institucional y los itinerarios del saber— comparten una profunda coherencia antropológica. Parten de la premisa ineludible de que el sujeto de la educación posee una interioridad irreductible, una dignidad que no se pliega dócilmente a los vaivenes de las modas pedagógicas. En este sentido, la tarea de investigación y de análisis que aquí se presenta, no busca otra cosa que dotar al docente y al investigador de herramientas firmes para discernir con lucidez el laberinto educativo actual.

Restaurar la jerarquía de los fines sobre los medios en el espacio educativo constituye el acto más genuinamente subversivo que la academia puede hoy ofrecer frente al vaciamiento de sentido.

Desde el Centro de Investigaciones Cuyo, sostenemos que el rigor metodológico y la fidelidad al realismo filosófico no son ejercicios de nostalgia académica, sino exigencias insoslayables para afrontar los desafíos de nuestro tiempo. Cuando la ciencia pedagógica dialoga fecundamente con la metafísica y la ética, la escuela recupera su condición de



ámbito privilegiado para la contemplación, el asombro y el cultivo de la virtud. Invitamos a recorrer este volumen con el espíritu atento de quien busca no solo información útil, sino verdadera sabiduría.

Dr. Cristián Expósito (Ed.)

Psico Pedagógica

Psicología y Pedagogía de la persona

Dossier:

Los Niños, la Realidad y el Asombro



Imagen creada con IA (Google, 2026)

Prólogo¹

Estos cinco artículos surgen de una convicción devenida certeza: la Filosofía realista favorece a la infancia y, a partir de esa premisa, se concluye que es viable su implementación en la escuela primaria.

La tarea se apoya en una novedosa tesis doctoral –la primera en su género–, su aplicación sostenida en aulas, no solo de la provincia donde nació la iniciativa, y en cuatro promociones ya concluidas de una diplomatura de la UCCuyo (San Luis), impartida por el mismo equipo docente responsable de esta publicación. Las versiones sucesivas han optimizado la cohesión, la potencialidad, la repercusión y el crecimiento del proyecto, mientras que los logros de los egresados validan la factibilidad, proyección y eficacia de la labor.

Cada aporte busca entretejer una red equilibrada que combina diferentes áreas hermanadas: el sustento conceptual filosófico, sistematizado por el Dr. Miguel Ángel Comandi; la estructura curricular, gestada por la Dra. Elisa Noemí Alvarado; la labor investigativa para su aplicación áulica, liderada por la Dra. Hilda Emilia Difabio de Anglat; el desarrollo afectivo como eje articulador de la disciplina, desarrollado por la Lic. María Elena Havelka, y la literatura como un posible disparador para el debate filosófico, planteado por la Dra. Elbia Haydée Difabio. De este modo, la obra plural se configura en un mosaico armonioso, dinámico y pleno de posibilidades en el que cada lector proyectará sus propios intereses, inquietudes, sensibilidad y predisposición.

Frente a la actual saturación digital de pantallas y de algoritmos, de alienación, aislamiento y ruido constante, la escuela se vuelve el escenario clave y privilegiado –nos atrevemos a decir, exclusivo– para transmitir, discutir y experimentar la filosofía anclada en la realidad misma. Con propuestas educativas accesibles y transferibles, que movilicen y renueven miradas, es esencial formar a los niños en la capacidad de

¹ Se presentaron versiones sintéticas de los artículos que integran este Dossier en una Jornada abierta a directores, docentes y formadores de todos los niveles, que se desarrolló en la Universidad Católica de Cuyo - sede San Luis el 30 de octubre de 2025.



maravillarse, en la contemplación y en el silencio. A través de un proceso sereno, responsable, pautado, sistemático y adecuado a su edad, los estudiantes aprenderán a reflexionar, a observar de modo directo el entorno y a respetarlo, a desarrollar el pensamiento lógico y a fundamentar sus conocimientos en la práctica. Así, surgirá de manera natural el hábito de detenerse a mirar el entorno para descubrir la Verdad, la Belleza y la Bondad.

Los autores

Miguel Ángel Comandi

Sacerdote de la Diócesis de San Luis

Aceptado: noviembre 2025

Datos del autor:

Miguel Ángel Comandi. Sacerdote de la Diócesis de San Luis. Profesor de Enseñanza Media y Superior en Doctrina Sagrada. Licenciado en Educación Religiosa por la Universidad FASTA. Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Autor de varios libros de temática bíblica. Profesor de Filosofía y Teología en el Instituto Mater Dei (San Luis) y en el Instituto Cristo Rey (Santa Fe). Profesor en el Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario (San Luis).

Dirección de correo electrónico:
miguelangelcomandi@gmail.com

El sentido del marco teórico filosófico como fundamento del Programa de Filosofía Realista en el Nivel primario

Resumen

El Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario (PFR), a partir de la Tesis doctoral de Elisa Noemí Alvarado (2020), consiste en una propuesta de enseñar filosofía realista en el Nivel Primario. El Programa asume expresamente esa perspectiva filosófica no solo como contenidos, sino como marco básico de todo el proyecto, puesto que procura una de las actitudes más sublimes del hombre, como es la contemplación y el asombro ante la realidad. Se trata de un aspecto ineludible y determinante en la posición filosófica asumida al reconocer la realidad como inteligible al mismo tiempo que inagotable y al hombre la capacidad de conocerla en diversa medida. El presente artículo intenta mostrar el fundamento de ese marco, sus notas distintivas, su constitución tradicional, siempre vigente y más necesaria que nunca en nuestro tiempo como recuperación del vínculo entre educación y antropología, en orden al desarrollo educativo integral del hombre.

Palabras Clave filosofía, realismo, educación, contemplación, asombro.

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Comandi, M. A. (2025). El sentido del marco teórico filosófico como fundamento del Programa de Filosofía Realista en el Nivel primario. *Psicopedagógica* 16(20), 11-51

The meaning of the philosophical theoretical framework as the foundation of the Realistic Philosophy Program at the Primary Level

Abstract: *The Realistic Philosophy Program for Primary Education (PFR), based on the doctoral thesis of Elisa Noemí Alvarado (2020), consists of a proposal for teaching realistic philosophy at the primary level. The Program explicitly adopts this philosophical perspective—not only as content but as the foundational framework for the entire project—as it seeks to foster one of man’s most sublime activities: contemplation and wonder before reality. This is an inescapable and determining aspect of the chosen philosophical position, recognizing reality as both intelligible and inexhaustible, and acknowledging man’s capacity to know it in varying degrees. This article aims to demonstrate the foundation of this framework, its fundamental characteristics, and its traditional constitution —always relevant and more necessary than ever in our time— as a recovery of the link between education and anthropology, directed toward the integral educational development of the human being.*

Keywords: *philosophy, realism, education, contemplation, wonder.*

Introducción

En el presente artículo analizaremos el sentido del marco filosófico teórico que sirve de fundamento al Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario (PFR). El PFR se configura a partir de la hipótesis del trabajo doctoral de Elisa Noemí Alvarado (2020), comprobada en el desarrollo de su Tesis tanto desde el análisis teórico como especialmente a partir de la práctica pedagógica. Allí se conjetura y luego se demuestra que “Una propuesta pedagógico-didáctica desde una perspectiva de Filosofía Realista promueve una actitud contemplativa en los niños, favoreciendo una educación intelectual integral” (Alvarado, 2020, p. 19). El PFR es un proyecto educativo que ofrece los fundamentos, el diseño y la aplicación concreta de esa convicción y perspectiva.

En estas páginas trataremos, entonces, el sentido del fundamento y no un desarrollo completo del PFR, tema que excedería la finalidad propuesta y porque tal desarrollo se

encuentra suficientemente explicitado en el trabajo doctoral aludido y, en cada caso, en las guías de aplicación didáctica. Otra precisión necesaria es que no consideraremos aspectos estrictamente pedagógicos, si bien es cierto que ofrecemos nuestra exposición luego de varios años de implementación del PFR con resultados altamente positivos y comprobados. Con ello se advierte que no solo la dimensión pedagógica ha sido efectiva, sino también sus fundamentos teóricos y los presupuestos filosóficos que la sustentan.

En orden al objetivo propuesto, nos parece adecuado considerar tres aspectos determinantes. En primer lugar, la comprensión de los presupuestos del marco teórico aludido, en el que analizaremos la necesidad de tal marco y las implicaciones en la elección del fundamento. En segundo lugar, la naturaleza concreta del fundamento elegido, desde la perspectiva del significado y la importancia de la filosofía denominada realista. A tal efecto, analizaremos los constitutivos esenciales de dicha postura filosófica y el modo en que involucra dos dimensiones generales: la teórica y la afectiva. Ambas tienen un especial relieve en términos educativos y, por ende, en la integralidad del desarrollo humano. Finalmente, propondremos y justificaremos la estructura del encuadre filosófico aplicado al PFR, como expresión concreta de las consideraciones previas, y destacaremos sus dos dimensiones principales: la histórica y la sistemática. Si bien es cierto que en la propuesta educativa del PFR los contenidos están referidos a la segunda dimensión, la perspectiva realista en filosofía no puede prescindir de referencias históricas en las que se arraiga, como se mostrará en los apartados siguientes.

1. Presupuestos

Según la hipótesis de Alvarado, de modo expreso el PFR asume una perspectiva filosófica determinada y explícitamente definida: *la filosofía realista*. Esta perspectiva resulta favorable en el plano educativo desde dos direcciones convergentes: la *contemplación* y la *integralidad*. Debemos advertir que se trata de una *actitud* fundada, es decir, de un modo de reaccionar ante la realidad que, siendo tal, se constituye en factor de desarrollo humano integral. En consecuencia, la propuesta procura no solamente la formación en cuanto al aprendizaje de contenidos, sino, de manera expresa, busca

promover un modo de pensamiento que asegure dicho desarrollo. Desde ese punto de vista, la contemplación adquiere una especial primacía, puesto que implica una relación con lo real –inicial y permanente– de la que se deriva una serie de consecuencias clave para el proceso educativo al incidir en aspectos vertebrales de la naturaleza humana. A partir de esa premisa, corroborada en la experiencia pedagógica, nos parece oportuno preguntarnos por los presupuestos que la sustentan. Es decir, antes de la elección concreta de la perspectiva filosófica, indagar el sentido que debe guiar dicha determinación. Lo haremos considerando dos planos: en primer término, la cuestión de la *necesidad* de un marco filosófico en una propuesta pedagógica y, en segundo término, las *implicaciones* de la elección del fundamento.

1.1. Necesidad de un marco teórico fundamental

El PFR se presenta, en su dimensión genérica, como un *programa educativo* que luego, de manera específica, se concretará en la enseñanza de la filosofía realista en un ámbito determinado: el nivel de educación formal primaria. Antes de atender a su dimensión específica, ya es relevante el planteamiento genérico. Se trata de contribuir a la educación, es decir, al desarrollo integral de la persona humana en orden a su plena realización. De hecho, el PFR adhiere plenamente a la noción de integralidad, referida a lo educativo, con una dedicación especial al aspecto intelectual (Alvarado, 2020, p. 49). No se trata solamente del *contenido* por enseñar –los grandes temas de la *filosofía realista*– ni del *modo* de hacerlo, sino del *posicionamiento* filosófico que guía las líneas esenciales del propio Programa. En otras palabras, además del encuadre teórico pedagógico (y su aplicación práctica en el aula), nos encontramos con el marco teórico que denominamos *fundamental*, entendido en el plano más profundo, básico u originario: una perspectiva filosófica de índole metafísica y antropológica.

Sostiene Caturelli que este fenómeno de fundamentación filosófica se da no solamente en el ámbito educativo, sino con la mayor amplitud: la filosofía es *necesaria* e *inevitable* por el hecho mismo de la constitución y del sentido de la naturaleza humana (Caturelli, 1966, pp. 26-27). Nos recuerda aquella afirmación inicial de la metafísica de Aristóteles (1998): “Todos los hombres desean por naturaleza saber” (p. 2). Toda teoría y práctica

educativa posee de fondo una base arraigada en la filosofía. En ese sentido, sostiene Caturelli (1982) que “existe un supuesto metafísico-antropológico que debe ser manifestado previamente a toda reflexión sobre la educación” (p. 13) y reclama la necesidad del *conocimiento de sí mismo*, desde la perspectiva socrática, no solo como “el supuesto de toda educación, sino de todo auténtico pensar” (p. 13).

Ese supuesto remite, en otros términos, a la estructura metafísica del hombre, cuya raíz originaria se encuentra en el *ser*. Como señalamos al referir la hipótesis de la Tesis de Alvarado, esta perspectiva adquiere especial importancia puesto que el PFR se orienta a una “*educación intelectual integral*” (Alvarado, 2020, p. 19), es decir, se enmarca en la finalidad de “*enseñar a pensar*”, uno de los intereses determinantes en la intención del Programa (Alvarado, 2020, p. 9). Esta idea aparece reiteradamente en dicho trabajo doctoral y se corresponde con aspectos centrales de su finalidad, particularmente en relación con la metodología socrática: “En la aplicación de nuestro Programa se aspira a favorecer en el alumno –a través del método socrático de la inducción y el diálogo– la capacidad de pensar por sí mismo” (Alvarado, 2020, p. 41).

Desde esa perspectiva, el marco teórico fundamental no se reduce, entonces, a una mera cuestión pedagógica o simplemente metodológica o práctica. Se vincula, más profundamente, con la naturaleza misma del hombre, con el *ser* del hombre que se interroga por la educación y procura los medios para llevarla a cabo. Preguntarse por la educación supone, de base, la pregunta por el ser. En este caso, una perspectiva teórica debe responder a los grandes interrogantes que sustentan el proceso educativo y, sobre todo, a los que constituyen los fundamentos de la acción pedagógica subsiguiente: *qué es el hombre* y *qué es educar* (o educación). Francisco Ruiz Sánchez (2021), al referirse a los fines de la educación, admite que se trata de un problema que requiere presupuestos necesarios: “El problema de los fines y de los objetivos de la educación es en extremo complejo y no puede resolverse sin tener ciertos supuestos en cuenta que condicionan su solución” (p. 327). Y señala y justifica dos fundamentales: la naturaleza humana y su finalidad intrínseca.

El primer supuesto es el de la naturaleza humana (...) siendo la educación un auxilio del hombre, es menester que conozcamos, a ciencia cierta, qué es lo que auxiliamos y por qué, es decir, qué deficiencias encontramos en el hombre que justifiquen o exijan tal auxilio. El segundo supuesto es el de la finalidad intrínseca de la naturaleza humana, pues si es cierto que hay una teleología ínsita en ella, la finalidad del auxilio estará subordinada a aquella teleología. (Ruiz Sánchez, 2021, p. 327)

Es verdad, por otra parte, que podrían formularse múltiples respuestas a tales preguntas y a lo largo de la historia nos encontramos con una gran variedad. Sin embargo, es inevitable hacerse estas preguntas, por la relación intrínseca entre lo que se desea alcanzar y su punto de partida. La educación responde siempre a una perspectiva teórica fundamental, aun cuando no se explicita o, directamente, se desconozca o se niegue.¹ Más aún, si tales preguntas se soslayaran, se tuvieran en menos o simplemente se ignoraran, ello supondría ya un punto de partida y, por ende, una respuesta al menos implícita pero no por eso de menor valor, impacto o incidencia. Las posiciones que podríamos denominar “antifilosóficas” constituyen, en el fondo, posturas filosóficas incluso para desacreditar la propia filosofía. Afirmar que los marcos teóricos fundamentales no son necesarios es, en realidad, la asunción de uno como tal. Prescindir de una mirada filosófica sobre el hombre y la educación es un modo paradójico de asumirla. Al margen de juzgar sobre la nocividad o utilidad de situaciones de esa índole, lo cierto es que vemos la imposibilidad de un abandono real del fundamento.

El hecho de que el marco fundamental sea propio de la filosofía nos sitúa también, por su propia naturaleza, en una dimensión eminentemente *teórica*. Refiere Caturelli que esa dimensión, teórica y por lo tanto contemplativa, garantiza que los aspectos prácticos no diluyan la consistencia metafísica del hombre:

¹ En su *Examen crítico de la psicología evolutiva de Jean Piaget y su influencia en la educación*, que constituye el primer capítulo de la tercera parte de las *Reflexiones para una filosofía cristiana de la Educación*, Caturelli sostiene que posiciones antimetafísicas como las del autor analizado contienen, sin embargo, filosofías implícitas y, en algunos casos, explícitas, aunque más no sea para criticar a la propia filosofía (Caturelli, 1982, pp. 165 ss.).

(...) la contemplación, como mirada o teoría del ser, es siempre anterior, con anterioridad de naturaleza, a la acción que de aquélla depende. Una acción pura, generante de un activismo que invade toda la vida humana, es una acción sin sentido, destructora de la naturaleza metafísica del hombre. (Caturelli, 1982, p. 15)

Nos parece que estas afirmaciones pueden fundar, de modo adecuado, el sentido de un marco teórico filosófico en un programa pedagógico, al poner en evidencia la necesidad de arraigo en el ser como lo más originario y radical de toda otra manifestación antropológica. Dicha necesidad del marco se entiende a la luz de la primacía absoluta del ser: “Los otros “saberes” -dependen de éste [la filosofía] porque mediata o inmediatamente todos sub-ponen la originaria teoría del ser” (Caturelli, 1964, p. 60). Negar el fundamento equivale a negar el ser, que conduce a la paradoja de necesitar del ser para negarlo: solo se puede dar el acto de negación si primero se *es*. De hecho, según el mismo autor, la vocación docente posee, dentro de las vocaciones particulares, una especialísima eminencia como expresión de la vocación o llamado del ser que se muestra en el *tú* que es el prójimo (Caturelli, 1982, p. 88). Es propio de un Programa educativo que, por su naturaleza, no quede librado al azar, a las circunstancias o a la arbitrariedad de propósitos, perspectivas y convicciones de cada agente que intervenga en él. La diversidad de planos y elementos involucrados –desde el diseño hasta sus aplicaciones prácticas más concretas– requiere, de suyo, principios de unidad que lo fundamenten. Es la filosofía, como ciencia arquitectónica, la que puede proporcionarlos, conferir sentido y orientación.

1.2. Implicaciones en la elección del fundamento

Como hemos señalado, el fundamento filosófico de un proyecto educativo podría minusvalorarse, rechazarse o no tenerse en cuenta. También pueden considerarse posiciones filosóficas diversas como punto de partida. En cualquier caso, siempre hay un marco teórico, al menos implícito, incluso cuando pretende dejarlo de lado. La naturaleza y finalidad misma de un proyecto o un programa lo exige.

En el caso de *PFR* nos referimos, ciertamente, a un marco en sentido formal y explícito, con una configuración propia y definida. Es oportuno, sin embargo, trazar una perspectiva general acerca de las *implicaciones* que todo enfoque teórico comporta, ya el explícito, formal y determinado (sea cual fuere su línea doctrinal), ya el implícito o intencionalmente soslayado.

En efecto, se verifica una lógica *intrínseca* e *inevitable* entre la posición teórica y la aplicación práctica. En uno de los casos más destacados y denunciados por Caturelli –la primacía de la *praxis*–, por señalar un ejemplo muy significativo, el intento de invertir o desarticular esa lógica necesariamente fracasa. Sostener que la *praxis* debe tener total primacía en la educación y que toda *theoria* debe ser desechada, *ya es una posición teórica*, constituye un marco que rige una determinada conducta o proyecto formativo. Las pedagogías de la *praxis*, siguiendo con el ejemplo, responden a una idea de hombre, de modo explícito o implícito. Ni siquiera es necesario que esa perspectiva se exprese deliberadamente: basta con que, en la práctica, la educación quede constreñida al mero propiciar un conjunto de habilidades en orden a determinados productos. En tal caso, la restricción del resultado a la productividad será la expresión concreta de un concepto antropológico de fondo, que considera la identidad del hombre determinada por dicha productividad. En este sentido, Carlos Lasa (2007) advierte que el rechazo *hegemónico* de la filosofía por parte del *pedagogismo*,

(...) abrevia en una concepción bien determinada de la cultura. La misma entiende que la educación sólo debe ocuparse de ver cómo están hechos los hombres, o sea, no cómo se constituyen interiormente sino cómo se determinan en el tiempo y en el espacio. (p. 11)

De acuerdo con esta idea de hombre –determinado por el “hecho” al que considera como “principio de realidad” (Lasa 2007, p. 11)–, la educación desarrolla un itinerario que cercena o elude dimensiones auténticamente humanas, entendidas en su integralidad. Esta perspectiva tiene efectos comprobables en el individuo y en la sociedad. En términos de Byung-Chul Han (2024), el “exceso de *positividad*” (pp. 13,18) o “el

imperativo del rendimiento” (p. 29) –y, como contrapartida, el menosprecio de la contemplación y su ámbito significativo– deriva en un deterioro evidente de la comunidad humana y del propio sujeto.² El ejemplo aludido permite advertir que la elección de un fundamento (expreso o supuesto) da lugar a consecuencias muy concretas, en ese caso como en otros similares o comparables, negativas y desintegradora de lo humano.

Ahora bien, cuando nos referimos a *elegir* un fundamento no significa siempre una determinación previa de un punto de vista filosófico, del que luego se hagan las derivaciones correspondientes. Pueden asumirse modos de educar bajo el mero influjo de pautas e ideologías instaladas en la sociedad y ni siquiera suficientemente discernidas. Pero, de todas maneras, al poner en práctica un tipo de educación se está necesariamente asumiendo lo que la fundamenta, precisamente por la relación intrínseca entre *theoria* y *praxis*. Ello no requiere que la asunción del fundamento sea consciente o expresa. El simple ejercicio pedagógico *ya lo implica*, aunque el educador no lo advierta. Las ideologías suelen jugar con esta inadvertencia del fundamento para mejor producir el efecto deseado.

Aquí, nos parece, radica una de las claves del PFR: la consideración explícita de la implicación concreta del marco teórico, por la cual la elección del fundamento no queda librada a una decisión arbitraria. Es verdad que, luego del trayecto recorrido, los resultados altamente positivos constituyen indicadores concretos de la validez y del valor del marco filosófico fundamental y de la relación entre ese marco y sus consecuencias. Sin embargo, por otra parte, se debe ser muy cuidadoso en la elección de la perspectiva filosófica, dado que supone asumir las consecuencias y derivaciones que de allí se siguen. No puede caber duda de que, en ciertas corrientes de pensamiento, las

² El autor ha tratado profusamente esta temática y sus derivaciones en muchas de sus obras, como denuncia o diagnóstico de la sociedad actual y también como propuestas de recuperación. Puede verse, por ejemplo: *El aroma del tiempo* (2009), *La sociedad del cansancio* (2010), *La desaparición de los rituales* (2019), *Vida contemplativa* (2022), *La crisis de la narración* (2023), entre otros. Los años de edición de estos títulos corresponden a las ediciones originales de las obras en alemán. En la bibliografía colocamos el año de la obra consultada y citada.

consecuencias negativas son intencionales. En la línea de los diagnósticos de Han, por ejemplo, sabemos que el fenómeno de las *redes sociales* o del *smartphone* están muy alejados de ser meros instrumentos que gocen de neutralidad con respecto a sus usuarios.³ En otros casos, en cambio, no se parte de la intención explícita de obstruir el auténtico desarrollo humano, pero el marco filosófico que se adopta puede estar guiado por ideologías no consideradas críticamente. Aun sin llegar a un juicio certero sobre intenciones, de hecho, las consecuencias perjudiciales están a la vista.

Como es natural advertir, la relación entre fundamento y derivaciones es especialmente delicada cuando se trata de una tarea de tanta magnitud como la de educar. Por ello, las dimensiones metafísico-antropológicas requieren una reflexión detenida y alejada de toda improvisación. Como decíamos, es clave comprender adecuadamente el ser del hombre y la naturaleza de la educación para tomar decisiones convenientes en orden a un marco filosófico fundamental, tanto en lo que respecta al contenido como a la concepción del proyecto.

En esta línea, Stella Maris Vázquez (2012) establece, de modo riguroso y con razón, la necesidad del punto de partida cuando subraya,

(...) la exigencia de reubicar en un lugar central un asunto silenciado o tergiversado por largas décadas: el de la naturaleza humana como punto de partida de cualquier reflexión educativa; tema sin el cual todas las cuestiones quedan a mitad de camino.
(p. 6)⁴

³ Han hizo recientes referencias a este problema (que ha considerado en diversas publicaciones) en su discurso al recibir el Premio Princesa de Asturias 2025. El discurso se encuentra publicado en la página oficial del Premio: <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2025-byung-chul-han/?texto=discurso>

⁴ Más abajo reitera y desarrolla la idea: “El concepto de educación, como se señaló, en su sentido subjetivo se refiere al hombre. Se trata de un proceso de conducción hacia un fin, el primer elemento que se ha de tener claro es el punto de partida, ver de dónde se parte para obtener de allí la meta, por eso la necesidad de partir del concepto de naturaleza humana, concepto cuestionado en el pensamiento contemporáneo, pero del cual, sin embargo, no prescinden ni aún aquellos que pretenden negarlo” (Vázquez, 2012, p. 58).

Se trata, en definitiva, de afirmar la necesidad de un marco antropológico que, por serlo, debe insertarse en la perspectiva amplia que ofrece la filosofía. La autora se sitúa en el *realismo filosófico*, sobre el que volveremos enseguida, pero nos interesa por el momento destacar la *exigencia* de ese punto de partida y del marco fundamental que implica, puesto que, como lo señala, de allí se deriva todo lo demás.

A modo de una primera síntesis parcial y conforme con lo analizado, queda claro que siempre hay un marco filosófico inevitable (expreso o implícito, claro o difuso) y que, una vez elegido o aceptado de la manera que fuese, conlleva necesariamente consecuencias –que propician o cercenan el desarrollo humano en diversa medida– que se derivan de allí, también de modo inevitable, y deben ser como tal asumidas. Esta dinámica responde a la lógica de la relación *intrínseca* entre teoría y praxis y, en un plano más profundo, a la inevitabilidad del ser y de la filosofía como dimensiones auténtica e ineludiblemente humanas.

2. Significado e importancia de la filosofía realista

En el caso del *PFR*, la elección del fundamento es totalmente clara, explícita y formal. En la Tesis de Alvarado se afirma, desde las primeras páginas, al referir el sustento teórico: “El encuadre teórico de esta investigación doctoral se formaliza, obviamente, en el realismo filosófico y sus derivaciones educativas” (Alvarado, 2020, p. 18).

Notemos que no se trata de un *marco abstracto* o aislado, sino del enfoque fundamental que tiene en cuenta y *propicia* las derivaciones tanto teóricas como prácticas que implica en la realidad educativa. Se elige precisamente por considerar que es favorable al desarrollo humano que acaece gracias a la educación.

Para hacer más explícito y concreto su sentido, es oportuno recuperar las dimensiones clásicas y originantes de la filosofía, en el ámbito tanto teórico como afectivo que implica, así como las notas distintivas y propias de la perspectiva realista que el *PFR* asume.

2.1. Dimensión teórica y afectiva de la filosofía

Alvarado (2020) asume en el *PFR* la noción de filosofía como “ciencia que estudia todas las cosas, bajo la luz de la razón natural, por las primeras causas” (p. 25). Asimismo, destaca en diversas ocasiones –tanto en el ámbito teórico como en la práctica pedagógica concreta y las respuestas de los alumnos– el relieve de la noción etimológica de la filosofía como “amor a la sabiduría” (p. 24). Con ello delinea dos dimensiones esenciales, no contrapuestas, sino convergentes, ambas necesarias e importantes, que admitirán las notas fundamentales del *realismo*: la dimensión teórica y la afectiva. En esta sección nos detendremos primero en el análisis de ambas dimensiones y, en la siguiente, en las connotaciones esenciales que las sitúan en la perspectiva realista. El marco teórico fundamental del *PFR* no prescinde de ninguna de las dos, precisamente por la finalidad *contemplativa* que procura desarrollar en el nivel educativo definido.

Las reflexiones de Aristóteles sobre la naturaleza de la filosofía constituyen una base relevante e ineludible en estas consideraciones. Sin pretender un análisis detallado al respecto, que excedería la finalidad del artículo, nos interesa al menos destacar algunas perspectivas de fundamentación sobre el concepto de filosofía en relación con el marco de *PFR*.

Al analizar en la *Metafísica* la noción de sabiduría –equivalente a la de filosofía, al menos bajo ciertos aspectos–, el Estagirita alude a una ciencia que, por su propia naturaleza, es universal en el sentido más amplio del término, puesto que su objeto abarca la totalidad de lo real.

Tales son, por su calidad y su número, las ideas que tenemos acerca de la Sabiduría y de los sabios. Y de éstas, el saberlo todo pertenece necesariamente al que posee en sumo grado la Ciencia universal (pues éste conoce de algún modo todo lo sujeto a ella). (Aristóteles, 1998, p. 12)

Sin embargo, este conocimiento no trata de cualquier tipo de causalidad, sino de las primeras o fundamentales: “es preciso que ésta sea especulativa [θεωρητικήν] de los

primeros principios y causas” (Aristóteles, 1998, pp. 13-14). Incluso, debe remontarse a un principio de unidad que proporcione sentido a la pluralidad de causas y a la diversidad que lo real implica. Teniendo en cuenta que la sabiduría no consiste en el conocimiento de todas las cosas por sus causas próximas, enseña Aristóteles (1998) que “es preciso adquirir la Ciencia de las primeras causas [αρχῆς αἰτίων] (decimos, en efecto, que sabemos una cosa cuando creemos conocer su causa primera [πρώτην αἰτίαν])” (p. 19). Al margen de las discusiones sobre un posible dualismo en Aristóteles entre *Ontología* y *Teología* (por supuesto que no hablamos de la teología fundada en la Revelación), la relación existe y difícilmente pueda ser soslayada: desde la *causa primera* se puede comprender la totalidad de lo real en el sentido recién señalado.⁵ El Estagirita sostiene que entre las ciencias teóricas sería superior la *física* siempre que no exista una entidad trascendente a ella. Si esto fuese así, la teología sería la filosofía primera:

(...) si no hay ninguna otra substancia aparte de las constituidas por la naturaleza, la Física será Ciencia primera; pero, si hay alguna substancia inmóvil, ésta será anterior y Filosofía primera [φιλοσοφία πρώτη], y universal precisamente por ser primera; y a ésta corresponderá considerar el Ente en cuanto ente, su quiddidad y las cosas que le son inherentes en cuanto ente. (Aristóteles, 1998, p. 308)

Ahora bien, todo parece indicar que esa filosofía primera o teología no tiene por objeto de manera exclusiva –y por ende particular y circunscripta– a la causa primera, sino *a todo lo que es*. De hecho, es la pregunta que el propio Aristóteles se hace y la respuesta afirmativa que ofrece. Santo Tomás, en su comentario a la *Metafísica* del Estagirita, lo subraya: “*eadem enim est scientia primi entis et entis communis*” (*Sent. Metaph.*, lib. 6 l. 1 n. 27).

Aquí radica, a nuestro juicio, el sentido de la filosofía tal como la entendemos: por arraigarse en la Causa Primera es posible comprender la totalidad de lo real desde sus

⁵ Con respecto al tema de la relación entre ontología y teología en torno a la problemática sobre la unidad de la metafísica aristotélica puede verse la sección introductoria de Tomás Calvo Martínez en Aristóteles (1994, pp. 34-52).

fundamentos últimos. Es decir, la noción real de filosofía incluye, por su propia naturaleza, el conocimiento de todas las cosas por sus causas, pero no por cualquier tipo de causalidad sino por las más profundas. Y será en el recurso a la causa primera donde se encuentre de manera plena y perfecta el fundamento que habilita la comprensión de todo lo que es. Incluso al final del importante *Libro XII* de la *Metafísica*, al despejar ciertas concepciones que parecen diluir el sentido de lo real por detenerse en la mera diversidad de las cosas que existen y en la pluralidad de causas que supuestamente pueden justificar el todo, Aristóteles se inclina a la unidad en el fundamento de todas las cosas: “los entes no quieren ser mal gobernados” y concluye con un texto de Homero: “No es cosa buena el mando de muchos: uno solo debe ejercer el mando” (Aristóteles, 1998, p. 647; Homero, *Iliada*, II, 204).

Al respecto, es de gran relieve el inicio del *Libro IV* puesto que allí Aristóteles precisa la universalidad de la filosofía como ciencia del ser en cuanto ser. Sostiene: “Hay una ciencia que contempla [θεωρεῖ] el Ente en cuanto ente y lo que le corresponde de suyo. Y esta ciencia no se identifica con ninguna de las que llamamos particulares” (Aristóteles, 1998, p. 150). Líneas más abajo alude al significado de la causalidad que habilita tal clase de ciencia como universal: “Por eso también nosotros debemos comprender las primeras causas [πρώτας αἰτίας] del Ente en cuanto ente” (p. 151). La razón es que esos principios y causas supremas o primeras no pueden ser de índole accidental sino propias del ente en cuanto tal.

Según Santo Tomás de Aquino, no se trata solo de una cuestión epistemológica sino ontológica. La razón por la que la filosofía es ciencia de las causas primeras o, más aún, de la Primera Causa, radica en que las cosas dependen *ontológicamente* de ella: “*Si enim aliquid invenitur in aliquo per participationem, necesse est quod causetur in ipso ab eo cui essentialiter convenit*” (S. Thomae de Aquino, *Summa Theologiae*, I, Q. 44, art. 1).

En la fundamentación de ese mismo artículo involucra dos auctoritates de primer nivel. Por una parte, Platón: “*Unde et Plato dixit quod necesse est ante omnem multitudinem ponere*

unitatem".⁶ Y luego Aristóteles: "*quod id quod est maxime ens et maxime verum, est causa omnis entis et omnis veri*".⁷ Aunque todavía en el pensamiento griego no se haga referencia a que el modo de procedencia de las cosas que existen es por creación, lo cierto es que Santo Tomás alude con claridad a esa clase de dependencia ontológica de las creaturas: "*creatio in creatura non sit nisi relatio quaedam ad creatorem, ut ad principium sui esse*" (S. Thomae de Aquino, *Summa Theologiae*, I, Q. 45, art. 3). Sin embargo, ya en los inicios de la filosofía, el tema del arjé ofrece una pauta muy importante acerca de un principio de unidad como origen y fundamento de todas las cosas. Es decir, los presocráticos observaron que la diversidad que presentaba la experiencia del mundo respondía a un cierto orden y por eso podían comprenderla, a partir de allí, como un cosmos. Así precisa Guthrie una doble dimensión o funcionalidad del arjé y lo ejemplifica desde la perspectiva de Tales:

Significa, en primer lugar, el estado originario a partir del cual se ha desarrollado el mundo múltiple y, en segundo lugar, la base permanente de su ser o, como lo hubiera llamado Aristóteles, el substrato. Todas las cosas fueron una vez agua (si ésta es la archē) y para el filósofo todas las cosas continúan siendo agua, porque, a pesar de los cambios que haya sufrido, permanece la misma sustancia (archē o phýsis, principio o constitución permanente) a través de todos ellos, dado que realmente no existe otra cosa. (Guthrie, 1988, p. 66)

Ciertamente se verifica una abismal diferencia entre esta convicción presocrática y la noción de creación propia de la filosofía cristiana, pero al mismo tiempo se advierte un

⁶ No parece tratarse de una cita textual de Platón, sino que por San Agustín y probablemente otras fuentes recupera una idea central en su pensamiento. La edición Leonina de la Suma Teológica cita como fuente el *Parménides*, cap. XXVI (S. Thomae Aquinatis, *Opera Omnia*, vol. IV, p. 455). En *De Civitate Dei*, –fuente generalmente citada en este punto– San Agustín alude a Platón por parte de quienes mejor lo interpretaron y muestra que en el único Dios verdadero se encuentra la causa de la subsistencia de todas las cosas (Augustinus Hipponensis, 1841/PL 41, VIII, 4. col. 228-229).

⁷ La cita está tomada del *Libro II* de la *Metafísica* (993b): "(...) también será lo más verdadero lo que es para las demás cosas causa de que sean verdaderas. Por eso los principios de los entes eternos son siempre, necesariamente, los más verdaderos (pues no son temporalmente verdaderos, y no hay ninguna causa de su ser, sino que ellos son causa del ser para las demás cosas); de suerte que cada cosa tiene verdad en la misma medida en que tiene ser" (Aristóteles, 1998, p. 87).

cierto nivel de convergencia en la necesidad de dependencia ontológica entre el cosmos y su principio de unidad. La filosofía indaga ese principio, al que considera clave de comprensión de la totalidad cósmica, reconociendo asimismo su condición objetiva.

Además de estas perspectivas que nos parece oportuno señalar, Aristóteles propone otras dimensiones propias de la filosofía, implicadas en la clásica noción real, que fueron enriquecidas por una larga tradición posterior y que han sido plenamente asumidas en el PFR. Desde la misma idea de filosofía se advierte su condición *contemplativa* o *teórica*, una de las notas distintivas en la finalidad del *Programa* y que se pretende engendrar o suscitar en los alumnos. Así distinguía el Estagirita entre la filosofía y las ciencias prácticas, destacando su condición de fin en sí misma, lo cual supone en su pensamiento una especial nobleza y plenitud:

(...) no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a ésta como la única ciencia libre, pues ésta sola es para sí misma. (Aristóteles, 1998, p. 15)

Una tradición interesante al respecto, recogida entre otros por Cicerón en sus *Disputaciones Tusculanas* y por Diógenes Laercio en su obra *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*, ilustra sobre el sentido contemplativo de la filosofía a partir de una anécdota atribuida a Pitágoras.⁸ Ante la pregunta de León de Fliunte sobre el arte que Pitágoras poseía y que se revelaba en su elocuencia y sabiduría en las diversas cuestiones que le planteó, respondió simplemente que era filósofo y para explicarlo recurrió a un ejemplo. Laercio lo narra en el *Libro VIII* de la referida obra:

Dijo también que la vida se parecía a un festival olímpico. Porque, así como a éste acuden los unos a competir en los juegos, otros por motivos de negocios y los más dignos como espectadores, así en la vida unos son de naturaleza servil, otros son

⁸ También aparece en *Vida pitagórica* (Jámblico, 2003 [trad. Periago Lorente], p. 56) con referencias en nota sobre una obra de Dixaut acerca del origen de la tradición sobre el término filosofía / filósofo.

cazadores de fama y fortuna y los otros filósofos que van en pos de la verdad. (Laercio, 2007, p. 420)

Por su parte, Cicerón dedica el *Libro V* de las *Tusculanas* especialmente al tema de la virtud y la filosofía y a la relación intrínseca que guardan respecto de la vida feliz. En ese contexto, evoca la aludida anécdota de manera más extensa y se refiere a los filósofos en términos muy elocuentes que vale la pena transcribir:

(...) pero hay unos pocos que, sin tener en consideración todo lo demás, se dedican con pasión a examinar la naturaleza de la realidad, y ellos son los que se llaman a sí mismos amantes de la sabiduría, que es lo que significa filósofos y, del mismo modo que en la feria el comportamiento más noble es limitarse a contemplar sin buscar nada para sí, así también en la vida la contemplación y el conocimiento de la realidad son actividades que superan con mucho a todas las demás. (Cicerón, 2005, p. 392)

Se trata de una tradición que consideramos importante por las referencias antiguas a los inicios de la filosofía –de hecho, la anécdota intenta expresar el origen del término “filósofo”– y al modo en que conjuga la dimensión cognoscitiva, como ciencia de la verdad, y la afectiva, como amor a la sabiduría. Enseguida, señalaremos algunas perspectivas sobre esa definición etimológica, como vemos, no opuesta sino involucrada de modo necesario en el ámbito del conocimiento y con una enfática repercusión en la integralidad de la vida.

La perspectiva aristotélica posee una gran actualidad y puede ser integrada en un marco filosófico educativo como fundamento. A nuestro juicio, no solo puede serlo, sino que advertimos cierta urgencia de asumir al menos ciertos puntos de vista del gran filósofo griego, no porque los haya enunciado sino porque pertenecen intrínsecamente a la naturaleza humana y a su desarrollo integral. Y nos parece importante de modo particular en nuestro tiempo y circunstancias actuales.

Observemos, por señalar algún ejemplo, como destaca la *dignidad* de la filosofía con respecto a las demás ciencias, en una distinción muy clara y precisa. En su *Metafísica*, en el capítulo segundo del primer Libro, Aristóteles (1998) afirma de la filosofía: “Así, pues,

todas las ciencias son más necesarias que ésta; pero mejor, ninguna” (p. 17). Es verdad que se relaciona con aquella idea de la nobleza y dignidad de lo que es fin por sí mismo y no útil para otra cosa, tal como lo comentamos en referencia a la anécdota de Pitágoras. Dice así el Estagirita que “entre las ciencias, pensamos que es más Sabiduría la que se elige por sí misma y por saber, que la que se busca a causa de sus resultados” (Aristóteles, 1998, p. 11). Más aún, hallándose en el orden de lo divino, parecería que la posesión de tal ciencia es impropia o inalcanzable por el hombre, continúa reflexionando, puesto que el hombre nunca parece ser del todo libre, como libre es la filosofía (no vinculada a una utilidad). No obstante, afirma que “es indigno de un varón no buscar la ciencia a él proporcionada” (Aristóteles, 1998, p. 16).⁹

Además de la denominada *definición real* de filosofía, de la que hemos considerado algunos aspectos relevantes, otra de sus dimensiones constitutivas y asumidas en el *PFR* es la afectiva. Por supuesto que nos referimos a la *definición nominal* etimológica de esta ciencia como *amor a la sabiduría*. Josef Pieper (1979), al reflexionar sobre el concepto de filosofía, la entiende desde un punto de vista digno de mencionar: la dinámica o estructura de la esperanza (p. 139). Ese aspecto tiene una dimensión “negativa” que es la no posesión plena de su objeto, pero advirtiéndolo que tampoco es la total ausencia de este. Se fundamenta en la anécdota de Pitágoras, puesto que no se considera *sabio* sino simplemente *filósofo*, es decir, amante de la sabiduría. El conocimiento de las cosas por sus causas más profundas en el sentido pleno y perfecto es algo reservado al ámbito de lo divino. También recurre a Platón en el *Fedro*, donde no parece posible atribuir la condición de *sabio* a un hombre, por más grande que sea, puesto que solo le conviene a la divinidad, pero sí es legítimo llamarle *filósofo* (Pieper, 1979, p. 140, Platón, *Fedro*, 278).

Ahora bien, Pieper (1979, p. 140) comenta que estas referencias no son simplemente anecdóticas, sino que reflejan un concepto muy profundo de la filosofía desde sus

⁹ García Yebra advierte sobre interpretaciones contrarias al sentido que Aristóteles pretende dar a esta expresión. No se trata de impedir el conocimiento de la sabiduría, sino precisamente de emprender ese camino en que consiste la filosofía (Aristóteles, 1998, p. 16, nota 12).

comienzos. Así, la filosofía es un reconocimiento sapiencial del propio límite pero desde la perspectiva de la admiración, otro aspecto distintivo, profundamente humano y que acompaña de modo *permanente* al filósofo. La conocida afirmación de Aristóteles que ya citamos, al inicio de la *Metafísica* es significativa. Hay una tendencia natural en el hombre al conocimiento y, por eso mismo, allí está implicado el amor. Incluso las dos primeras líneas de la magna obra ya se refieren de modo expreso a la tendencia humana hacia lo más noble. Nos parece oportuno aquí completar esa idea tan profunda y determinante del Estagirita:

Todos los hombres desean [ορέγονται] por naturaleza saber.¹⁰ Así lo indica el amor [ἀγάπησις] a los sentidos; pues, al margen de su utilidad, son amados [ἀγαπώνται] a causa de sí mismos, y el que más de todos, el de la vista.¹¹ (Aristóteles, 1998, p. 2)

Hemos destacado los dos términos indicadores de esa tendencia. Luego Aristóteles aludirá al tema de la vista como el ejemplo patente de ese amor al conocimiento –en ese caso sensible, pero signo del intelectual– puesto que incluso cuando el acto de ver no está ordenado a algo práctico o útil igualmente lo amamos. De hecho, mediante el juego de palabras pone en estrecha relación al *filósofo* con el *filómito* (el amante de los mitos) porque ambos se admiran ante lo maravilloso (Aristóteles, 1998, p. 14). Se trata de una clave fundamental de lectura e interpretación de la actitud filosófica que se asume plenamente en el PFR: la *admiración*. Enseña así el gran pensador griego en uno de sus párrafos más célebres acerca de la filosofía: “Que no se trata de una ciencia productiva, es evidente ya por los que primero filosofaron. Pues los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración [θαυμάζειν]” (Aristóteles,

¹⁰ Del verbo ὀρέγω con el significado de *estirarse, extenderse a sí mismo, alcanzar, extender la mano y desde allí, desear, anhelar* (Liddell et al., 1940, vol. II, pp. 1246-1247).

¹¹ De ἀγάπη con el significado de *amor, afecto* (Liddell et al., 1940, vol. I, p. 6).

1998, p. 14). Nos remite a los inicios mismos de la reflexión filosófica; su nacimiento está determinado por esa motivación fundamental, que debería seguir vigente.

Una idea similar se encuentra en Platón, que califica la *admiración* como el principio de la filosofía: “el asombro [θαυμάζειν], es muy propio del filósofo. En efecto, el origen [ἀρχή] de la filosofía no es otro que éste” (Platón, 2006, p. 101). Es muy sugestivo lo que destaca al respecto Cerezo Galán, en su artículo dedicado a *La admiración como origen de la filosofía*, porque nos invita a reflexionar sobre esa actitud tan auténticamente humana no solo como el origen histórico de la filosofía sino –en particular, con base en el texto citado de Platón– a que la admiración es el *arjé* de la filosofía en el sentido de su constitutivo intrínseco.

La palabra “origen” no debe entenderse aquí en un sentido puramente temporal de arranque extrínseco de un hecho o acontecimiento. No se trata de un mero “comienzo” (initium). Platón ha llamado a la admiración, “ἀρχή τῆς φιλοσοφίας”, y es bien sabido que el término “ἀρχή” (principium), se refiere a la causa ontológica y al interno elemento de constitución. (Cerezo Galán, 1963, p. 7)

En otros términos, también según Cerezo Galán (1963), “la filosofía no puede salir de la admiración si ella es su esencia y su origen” (p. 26). Se trata de una admiración que tiene que ver con el sentido del misterio del ser, que es inagotable y atrae la inteligencia y que, de esa manera, conforma con la contemplación un camino privilegiado de plenitud humana: “La admiración, pues, nos habla conjuntamente de nuestra ignorancia y de nuestro destino de plenitud” (Cerezo Galan, 1963, p. 29).

Los estudiosos han visto una interesante semejanza entre el inicio de la *Metafísica* de Aristóteles con secciones del *Protréptico* de Jámblico.¹² Coinciden en que el Estagirita es una de sus fuentes y que nos permite conocer partes del *Protréptico* aristotélico, obra que

¹² Por ejemplo, J. Molina Ayala, 2020, p. 44; W. Jaeger, 1946, pp. 78 y ss. (con referencias a otros estudiosos); M. Periago Lorente, 2003, pp. 171-172 (con bibliografía en la que incluso algunos autores reconocen la posibilidad de una reconstrucción del *Protréptico* aristotélico a partir de Jámblico).

no ha llegado hasta nosotros sino por citas y referencias de otros autores antiguos.¹³ Nos interesa destacar este punto por la naturaleza precisamente *exhortativa* de estas obras – como su título lo indica– y porque el planteamiento inicial de la *Metafísica* procede de ella, según lo señala Jaeger (1946, p. 86). Si bien el género literario no es el mismo, se comparte algo de una finalidad común que invita a la plena realización de lo auténticamente humano. Afirma Jaeger:

Todo lector de la Metafísica se ha sentido arrastrado una y otra vez por la fuerza de sus páginas iniciales. Aristóteles desarrolla en ellas con irresistible poder la idea de que lejos de ser contrario a la naturaleza humana el ocuparse con estudios teóricos, el placer de ver, de entender y de conocer está profundamente arraigado en él. (Jaeger, 1946, p. 85)

El gran estudioso de la cultura griega, en la comparación entre ambas obras, el *Protréptico* como fuente y la *Metafísica* –al menos en este punto como resumen–, refiere una afirmación muy importante de Jámblico, de indudable cuño aristotélico: “Por consiguiente, todos los hombres buscan la sabiduría sobre todas las cosas; pues *aman* la sabiduría y *el conocimiento porque aman la vida*” (Jaeger, 1946, p. 87; Jámblico, *Protréptico*, cap. 7).¹⁴ En otros términos, queda clara la relación entre la vida humana y el amor a la sabiduría, por lo que su búsqueda (la filosofía) es una expresión natural del hombre en relación con la vida plena que supera las dimensiones de lo útil o de lo práctico. Estas dimensiones teóricas impactan profundamente en lo humano y en su desarrollo integral.

Podríamos pensar en San Agustín, por referir un ejemplo muy significativo y, sin duda alguna, trascendental en la historia de la cultura de Occidente. El gran Doctor de Hipona reconoce que un paso fundamental en su vida tuvo que ver con la lectura del *Hortensius* de Cicerón, obra que tampoco ha llegado hasta nosotros, pero respecto de la cual los

¹³ Molina Ayala (2020, p. LXVII) sugiere un panorama general de las fuentes del *Protréptico* de Jámblico en las que Aristóteles ocupa un amplio espacio, y más aún Platón.

¹⁴ Lo destacado en cursiva es de Jaeger.

estudios advierten su estrecha relación con la doctrina peripatética y, en particular, con el *Protréptico* de Aristóteles (Nicgorski, 2013, p. 43).

Insistamos: la filosofía no es un mero planteamiento intelectual, sino una actitud profunda y vital para el hombre en su integralidad. Basta recordar la manera en que San Agustín se refiere al impacto de aquella obra de Cicerón: “Aquel libro cambió ciertamente mi percepción de las cosas y precisamente hacia ti, Señor, cambió la dirección de mis súplicas” (*Confesiones*, Lib. III, 4).¹⁵ Y no es un detalle menor que la importancia que Agustín le concede no radica tanto *en el modo* en que Cicerón escribe, sino en el *contenido*. Sabemos que muchos de los estudiosos de su obra la valoraban en términos de su arte retórica, pero el Hiponense ve mucho más allá y mucho más hondo en aquello a lo que Cicerón invita.

En *El Banquete*, Platón refiere la explicación de Diótima, uno de los personajes más relevantes del diálogo, cuando afirma: “La sabiduría [σοφία], en efecto, es una de las cosas más bellas y Eros es amor de lo bello, de modo que Eros es necesariamente amante de la sabiduría [φιλόσοφον]” (Platón, 1988, p. 340). Reflexiona Pieper (1979) con singular profundidad que “Es natural, por lo tanto, de la filosofía que «tenga» su objeto en la forma de un amoroso buscar” (p. 142). La filosofía ciertamente posee el objeto de estudio pero no en la misma forma en que lo hacen las demás ciencias: ella lo hace en esperanza y en la búsqueda propia del amor.

Más aún, en la perspectiva tradicional del pensamiento griego, esa posesión de la sabiduría divina solo puede ser concedida al hombre como un don, un *préstamo*, diría Santo Tomás comentando a Aristóteles: “*inquantum suo modo etiam ab hominibus habetur, licet ab eis non ut possessio habeatur, sed sicut aliquid ab eo mutuatum*” (*Sent. Metaph.*, lib. 1 l. 3 n. 13). Pieper, que trae a colación estas expresiones del Aquinate, sostiene que ese era el pensamiento genuino de Platón con respecto a la filosofía y sus orígenes: “No sólo dice que hay una tradición que viene desde los «antiguos» y que ha de honrar quien

¹⁵ Puede verse el análisis de M^a Carmen Dolby Múgica (2001). La influencia del diálogo *Hortensio* de Cicerón en San Agustín. *Anuario Filosófico*, (34), 555-564.

filosofa, sino que está convencido de que este «saber de los antiguos» es en última instancia de procedencia divina” (Pieper, 1979, p. 150; *Filebo*, 16).

De allí que sea un privilegio el conocimiento de la filosofía, por más que la profundidad de su objeto siempre exceda las fuerzas humanas: “*Illud tamen modicum quod ex ea habetur, praeponderat omnibus quae per alias scientias cognoscuntur*” (*Sent. Metaph.*, lib. 1 l. 3 n. 9). Ahora bien, esta amorosa búsqueda, este préstamo de lo divino participado en el hombre, tiene consecuencias a nivel de la plenitud humana desde el punto de vista del amor, porque, como lo señala magistralmente Cerezo Galán, el amor es fecundo:

(...) sólo en el amor hay fecundidad, porque la posesión de la verdad y del bien, hace expresiva y difusiva al alma, en una perenne autotrascendencia y dádiva de sí, a la que llama Platón “procreación en la belleza”. (Cerezo Galán, 1963, p. 30; Platón, *Banquete*, 206b)

El filósofo, en cuanto amante de la sabiduría, *procrea belleza*. Y es esta una imprescriptible e indelegable tarea. Siempre lo fue, pero consideramos que es de una particular urgencia en nuestro mundo. Los filósofos, en el sentido más hondo de los términos, están llamados a embellecer el mundo en su orden propio. A ese acto siempre renovado de “desentrañar” la perfección de lo creado, casi como una resonancia de la mayéutica socrática: el filósofo –que, nos atrevemos a decir, por su propia naturaleza es maestro y educador– ejerce esa misión a semejanza de las *parteras* como lo contaba Sócrates de su propia madre y lo aplica a sí mismo en el sentido de contribuir a que los hombres den a luz la verdad (Platón, *Teeteto*, 149a-151d).

El amor que los conduce por la senda de la sabiduría hace de la temporalidad un ámbito fecundo de belleza, en términos de Platón. El amor no es un complemento prescindible de la noción y la práctica de la filosofía o una idea de menor rango. Precisamente el amor se admira de lo que contempla y, como lo señalamos más arriba, es el *arjé* de la filosofía: la origina y la mantiene en el camino. Por eso también señala Cerezo Galán que en la cultura griega una de las notas distintivas del filósofo es la magnanimidad, la escucha

atenta y la respuesta determinada a las grandes empresas del espíritu. Aunque un poco extenso, tal vez, merece la pena transcribir lo que nos dice en este sentido:

Tiene alma grande el que es capaz de grandes empresas, el que se siente llamado a lo mejor. Al héroe no lo define primordialmente el valor, ni la resistencia en la lucha, ni el sacrificio de sí, sino la llamada y la ofrenda libre, total, al destino personal, que se anuncia en la llamada. Cuando fueron desapareciendo las virtudes agonales, aún se conservó el rasgo de la magnanimidad, pero vertida ahora a las empresas del espíritu. La filosofía misma la definió Platón con resonancias agonales como “una lucha de gigantes en torno a la realidad”. (Cerezo Galán, 1963, p. 31; Platón, Sofista, 246a)

Así pues, nos encontramos con una tendencia natural en el corazón del hombre que lo lleva a la búsqueda y consideración detenida de lo que ama y a experimentar el deleite propio de lo más sublime que es la verdad. La realidad se presenta como atractiva, como generadora de las grandes preguntas. La propuesta del PFR procura, por eso mismo, no solamente la adquisición de conocimientos filosóficos en su nivel propio, sino dar plena vigencia a ese deseo, a ese amor, afecto, motivación, tendencia e inquietud, en orden a comprender las cosas que nos rodean y a comprendernos también a nosotros mismos. Es una invitación a detenernos, a considerar los grandes temas de nuestra existencia, especialmente en un mundo donde todo detenimiento contemplativo parece una pérdida de tiempo, una falta de productividad, un tiempo vacío, una situación humanamente estéril. La filosofía, tal como se entiende desde la perspectiva tradicional, constituye una invitación a vivir de la manera más auténtica posible nuestra condición humana. Por ello, adquiere tanto relieve que desde la infancia se vaya iniciando ese camino. Como lo afirma Han (2025), la inactividad contemplativa,

No es una forma de debilidad, ni una falta, sino una forma de intensidad que, sin embargo, no es percibida ni reconocida en nuestra sociedad de la actividad y el rendimiento (...) la inactividad es una forma de esplendor de la existencia humana. (p. 11).

2.2. Constitutivos esenciales de la filosofía realista

Luego de enunciar y asumir las definiciones clásicas de filosofía y completar la idea precisando desde el comienzo la asunción del *realismo* entendido como “la aceptación de la realidad trascendente a la conciencia y, por tanto, independiente de ella y anterior al momento cognoscitivo” (Alvarado, 2020, p. 27), resulta oportuno delinear los principales rasgos constitutivos o notas determinantes de ese realismo filosófico.

En primera instancia advertimos que el realismo supone una “aceptación”, actitud que, en una lectura superficial, parecería indicar un cierto sesgo negativo, de renuncia o de repliegue del pensamiento. Muy por el contrario, ese aspecto es lo que confiere al realismo su auténtica nobleza en razón de lo que se acepta como evidencia. No se renuncia al pensamiento, sino a colocar el pensamiento como fundamento de la realidad. Así Gilson (1974) puede afirmar: “En el origen del realismo se encuentra la resignación del entendimiento a depender de lo real que causa su conocimiento” (p. 178). Y distingue el *conocimiento* del *pensamiento*, mostrando con frecuencia la distinción entre idealismo y realismo, no porque el pensamiento deba soslayarse sino porque depende del conocimiento y no puede ser punto de partida, dada esa originaria aceptación de lo real como objeto (Gilson, 1974, p. 170). En este sentido, es interesante la advertencia de Leopoldo Palacios, en el estudio preliminar que acompaña la edición de *El Realismo Metódico* que estamos citando:

(...) no es cuestión de aceptar o no un supuesto, sino de admitir o no admitir una evidencia primordial. Tampoco se trata de dar una prueba de la existencia del mundo exterior, porque la inmediatez y la evidencia de esta existencia consiste precisamente en ser indemostrable. (Gilson, 1974, pp. 16-17)

La filosofía realista, entonces, *no supone* un punto de partida ni subjetivo ni arbitrario, ni fruto de una demostración; no depende de un postulado autoimpuesto o de un apriorismo inmanentista, sino que parte de una evidencia primordial y fundante del conocimiento. Refiere así Palacios una afirmación muy simple, pero de máximo relieve: “el ser de las cosas no se reduce a su ser percibido” (Gilson, 1974, p. 36). Y Gilson (1974)

observa: “Para Santo Tomás, y en esto consiste la esencia misma del realismo, *ab esse ad nosse valet consequentia*” (p. 117).

Aunque no pretendemos desarrollar en detalle estas observaciones, debemos decir que a esa *aceptación* de lo real en su ser mismo se corresponde la capacidad natural de conocerlo, porque se acepta como evidencia inicial pero no se clausura en esa evidenciación. En ese sentido, decimos que la realidad no solo es original sino originante al ser percibida como objeto por el sujeto cognoscente. En el realismo no hay una problematización de este vínculo, de esa clase de relación entre objeto y sujeto: en palabras simples y con la mayor amplitud de horizonte, la inteligencia *puede* conocer y la realidad *puede* ser conocida porque es inteligible. Alberto Caturelli, en su obra *La metafísica cristiana en el pensamiento occidental*, y en su frecuente y determinante crítica al inmanentismo, sostiene que esta situación propia de la reflexión filosófica clásica y medieval no debe causarnos perplejidad puesto que “todo el pensamiento filosófico clásico tiene un *supuesto* ineliminable que es la realidad del ser presente, como diverso de su representación (...) Los entes existen; el ser es; *por eso* pienso” (Caturelli, 1983, p. 132). Explica además que, obviamente, ello no significa una ausencia de doctrinas sobre *el modo* en que el hombre conoce las cosas. De hecho, encontramos una amplísima diversidad al respecto. Pero no se pone en duda la existencia de la realidad como lo objetivo, independiente y punto de partida del conocimiento.

La relación objeto – sujeto *no problemática* implicará consecuencias que también sirven de notas distintivas en el realismo filosófico. Con Gilson podríamos señalar dos muy importantes. Por una parte, la inteligencia es *especulativa* de lo real, lo descubre, lo explicita, lo hace suyo de manera intencional. Al entender hace pasar de la potencia al acto lo potencialmente inteligible del objeto.¹⁶ Por otra parte, conocer lo real no implica conocer todo lo que puede ser conocido, como es el caso de la ciencia divina. Lo real, en

¹⁶ “(...) el filósofo no inventa más que encontrando, descubriendo lo que hasta entonces había permanecido oculto. Toda la actividad de la inteligencia consiste, pues, en su función especulativa de lo real: si la inteligencia crea, lo creado por ella nunca es un objeto, sino un modo de explicación del objeto en el interior de este objeto” (Gilson, 1974, p. 175).

cierto sentido, es inagotable. Y el realismo no pretende agotar lo que reconoce como inagotable, sino comprenderlo cada vez más plenamente.¹⁷ De hecho y al margen de posibles variantes en la etimología de la palabra, la inteligencia tiene por finalidad esa *lectura en el interior* de las cosas o ese *leer entre líneas*, lo cual implica esa relación natural entre la potencia intelectual y la esencia de las cosas, fundamento ineludible del realismo. Dice Santo Tomás: “*quod nomen intellectus sumitur ex hoc quod intima rei cognoscit; est enim intelligere quasi intus legere: sensus enim et imaginatio sola accidentia exteriora cognoscunt; solus autem intellectus ad interiora et essentiam rei pertingit*” (*De veritate*, Q. 1 a. 12 co.).¹⁸

La filosofía realista suele admitir otras denominaciones semejantes que reflejan de distintos modos aspectos constitutivos de tal perspectiva. Entre ellas se encuentra la expresión clásica “filosofía perenne”. Excede nuestro objetivo una discusión pormenorizada del tema, pero nos parece conveniente, al menos, extraer algunas ideas que esta denominación aporta a la perspectiva filosófica asumida por el PFR.

El origen del concepto es antiguo y exhibe una amplitud mucho mayor que los rasgos aplicables al realismo filosófico e incluso a la filosofía como tal. Se trata de una idea desarrollada particularmente en el Renacimiento y que Agostino Steuco expuso extensamente en una obra que lleva ese título: *De perenni philosophia* (primera edición en Lyon, 1540). La tesis fundamental afirma la existencia de una doctrina originaria, compuesta por las grandes verdades que Dios reveló a Adán y porque la realidad toda tiene un único principio que es precisamente Dios: “*Ut unum es omnium rerum principium, sic unam atque eandem de eo scientiam semper apud omnes fuisse ratio multarumque gentium ac litterarum monimenta testantur*” (Steuco, 1540, p. I).

¹⁷ “Lo que el conocimiento capta en el objeto es real, pero lo real es inagotable y, aun cuando el entendimiento llegara a discernir todos sus detalles, todavía le saldría al paso el misterio de su existencia misma” (Gilson, 1974, p. 182).

¹⁸ Obviamente el tema es amplísimo; como simple y accesible sugerencia sobre la noción de inteligencia y su relación con la realidad puede consultarse: Blanco (2004, p. 399); Verneaux (1970, p. 95 ss); Caturelli (1982, pp. 101-104); Gilson (1978, p. 377 ss.), con los textos de Santo Tomás allí referidos.

El autor muestra que la revelación primordial se fue extendiendo por los pueblos primitivos y experimentó desarrollos y deformaciones, pero se trata de verdades que, por originarias y por la unidad fundamental de la humanidad, permanecen vigentes de fondo. Admite una especial importancia en el pueblo hebreo y una restauración plena en el cristianismo y la doctrina cristiana (Granada, 1994, p. 34). En un artículo dedicado a este tema sintetiza Granada (1994) la idea de Steuco: “La verdad resulta ser así patrimonio originario de la humanidad, que en principio gozaba del coloquio con la divinidad. El saber es, por tanto, un dato originario, depositado en la Antigüedad” (p. 25). Se trata de verdades de índole más bien teológica, en términos modernos. Recordemos que el vocablo *philosophia* no significa en Steuco la reflexión puramente racional sino un equivalente de la sabiduría en el plano más amplio que, a su vez, incluye las verdades teológicas y espirituales, tanto naturales como reveladas. Por ello alude a la Trinidad, a la Creación, en particular la del hombre, a la inmortalidad del alma (individual y no preexistente), entre otras que el cristianismo, en su doctrina y en su moral, ha destacado y purificado de las alteraciones que pudo experimentar esa *prisca theologia* inicial a lo largo de la historia. De allí que esta noción de filosofía perenne no pueda, sin más, ser equivalente a la de filosofía realista. Pero es verdad que la filosofía realista, como veremos enseguida, admite la permanente vigencia de verdades de orden natural cuyo fundamento es la dependencia ontológica de todo lo que existe a su Causa Primera.

A ese respecto, en su artículo titulado *La situación filosófica actual y la idea de la «filosofía perenne»*, el Dr. Antonio Truyol y Serra (1953) nos ofrece ciertos puntos de vista que consideramos dignos de mencionar, aunque sea brevemente. En el punto 4 de su exposición –que lleva por título *La «filosofía perenne» como labor permanente de integración y de síntesis*– menciona algunas nociones de esa denominación, que comparten un fundamento interesante de destacar, incluso en la diversidad conceptual que refiere. Así se ha entendido la *filosofía perenne* como una cierta equivalencia con el tomismo y sus desarrollos característicos a través del tiempo, como la línea fundamental que une los pensamientos de Platón y Aristóteles reasumidos por San Agustín y luego por Santo

Tomás, como una corriente teístico teleológica o directamente equiparable con la filosofía cristiana (Truyol y Serra, 1953, p. 357).

Desde ya que estas identificaciones admiten necesariamente precisiones, puesto que el concepto de *filosofía perenne* posee de suyo una elasticidad reconocible por el uso que se ha hecho de ella. Desde la convicción de J. Barion, citado en el artículo de Tuyol, la filosofía perenne trasciende los sistemas filosóficos concretos y, así, fundado también en los puntos de vista de H. Meyer, entre otros, expone algunas ideas que, solo a modo de síntesis, hemos seleccionado y enumeramos. Según la propuesta aludida, la filosofía perenne implica: abarcar la totalidad de lo real, revestir un carácter arquitectónico, reconocer un contacto perpetuo entre la inteligencia y la realidad, destacar el reconocimiento de verdades fundamentales, del ser y del pensar, la racionalidad de lo real, la propiedad de sentido de lo dado, la capacidad para transferir el contenido esencial de las cosas a la forma del conocimiento espiritual-humano, la objetividad de nuestro conocimiento, la evidencia que supera el sentimiento subjetivo la certeza, y la eternidad y validez universal de la verdad (Truyol y Serra, 1953, pp. 357-358). Como podemos advertir en esta sencilla enumeración, la filosofía realista –incluso en las obvias diferencias doctrinales que la caracterizaron en la historia– asume todos los principios allí enunciados.

Si hablamos de otra posible equivalencia, la de filosofía realista y filosofía *cristiana*, abrimos, sin duda, un horizonte amplio y muy analizado por los estudiosos, con diversos resultados entre adecuados y favorables o contrarios a la denominación misma y a sus potenciales simetrías con el realismo.¹⁹ En razón de la brevedad de nuestra exposición juzgamos muy clara la noción que nos ha brindado la Encíclica *Fides et Ratio*, cuando afirma: “Hablando de filosofía cristiana se pretende abarcar todos los progresos importantes del pensamiento filosófico que no se hubieran realizado sin la aportación, directa o indirecta, de la fe cristiana” (Juan Pablo II, 1998, n. 76). Y el Sumo Pontífice

¹⁹ Cfr. un breve pero adecuado resumen de la problemática en García López (1987, pp. 206-209) y Yensen (2019, pp. 93-110); ambos con referencias bibliográficas.

desarrolla la idea al señalar dos aspectos de la misma: subjetivamente la fe purifica la razón y así le permite ver con mayor claridad las verdades accesibles a ella; objetivamente advierte un aporte de contenidos de verdades que podrían conocerse sin la Revelación pero que, de hecho, las hemos recibido de esa manera (Juan Pablo II, 1998, n. 76).

Santo Tomás de Aquino, sin referirse a la denominación de filosofía cristiana, en el inicio de la Suma Teológica efectúa una afirmación clave al respecto: *“Ad ea etiam quae de Deo ratione humana investigari possunt, necessarium fuit hominem instrui revelatione divina. Quia veritas de Deo, per rationem investigata, a paucis, et per longum tempus, et cum admixtione multorum errorum, homini proveniret”* (S. Thomae de Aquino, *Summa Theologiae*, I, Q. I, art. 1). Incluso en la referencia a la verdad acerca de Dios en lo que la razón humana puede conocer de Él sin necesidad de la Revelación encontramos una interesante perspectiva sobre la Causa Primera y lo que ello significa en la filosofía, tal como lo hemos venido señalando. En otras palabras, sin identificar por completo filosofía realista con filosofía cristiana, al menos es necesario precisar que no se trata de una confusión de órdenes natural y sobrenatural. No se convierte la filosofía en religión, ni lo natural en sobrenatural. Pero como el origen de ambos órdenes es Dios, no puede haber contradicción entre ellos y eso favorece (subjetiva y objetivamente) el desarrollo de la filosofía como tal.

Finalmente, una ulterior denominación del realismo filosófico que nos puede servir es el *tomismo*. Al igual que las denominaciones previas, también aquí son oportunas ciertas precisiones. Siguiendo a Fr. Santiago Ramírez, O.P. en su magistral opúsculo titulado *¿Qué es un tomista?*, creemos muy apropiadas al sentido del marco teórico del PFR las apreciaciones sobre el tomismo pero desde ese ángulo más personal. Sucede que hay una delicada concordancia con aquellos que filosofaron desde el inicio en la medida en que creyeron, con razón, que la filosofía no era simplemente una cuestión del intelecto sino de la integralidad de la vida humana. Ramírez (1923) parte de una premisa digna de atención: un tomista es “aquel que *participa o tiene o aspira a tener el espíritu* de Santo Tomás de Aquino y que procura, cuanto está de su parte, penetrarse más de él y obrar

en conformidad con él" (p. 165).²⁰ Ello implica tener en cuenta *cuál es* ese espíritu en el propio Santo Tomás, afirma lógicamente el gran dominico español. En la síntesis que él mismo propone en su detallado artículo, señala cinco aspectos constitutivos de ese espíritu, de esa vida concreta del Santo Doctor, que debería poseer un tomista y que, por ende, describe al tomismo. En estos cinco aspectos nos parece quedar muy bien expresado, por lo mismo, el sentido de la filosofía realista, incluso en las diversas variantes que obviamente posee.

En primer lugar, nos dice Ramírez (1923), "*Santo Tomás es un espíritu enamorado de la verdad en todas sus manifestaciones*" (p. 178). En segundo lugar, "*De ese amor intenso a la verdad nace su laboriosidad inmensa, que le hace buscarla por todos los medios posibles, sin descanso ni reposo*" (p. 178). En tercer lugar, "*De ese mismo amor se desprende su amplitud de criterio y su respeto y tolerancia para con todos los pensadores*" (p. 178). En cuarto lugar, continúa el dominico, "*el espíritu de Santo Tomás es un espíritu universalista y magnánimo*" (pp. 178-179). Finalmente, como compendio de todo lo demás, afirma: "En una palabra: la obsesión del espíritu de Santo Tomás es el Verbo de Dios, de quien tuvo la suerte de oír: '*Bene scripsisti de me, Thoma. Quam ergo mercedem accipies?*' Santo Tomás no vacila en responder, porque tenía hecha la elección desde muy niño: '*Non aliam, nisi Te, Domine!*'" (p. 179).

Esta descripción tan profunda define, así lo creemos, el verdadero espíritu de la filosofía realista y, al margen de explicitar esa adjetivación de "realista", constituye una *actitud* ante el ser, ya sea el ser por esencia, la Causa Primera, ya el ser por participación (las creaturas). Queremos decir que la filosofía realista no es, entonces, una mera sumatoria de determinados contenidos, sino un modo de situarnos ante el ser y todas las implicaciones que de allí se siguen y que, de esa manera, conforman el amplio *corpus* conceptual. Tanto en esa actitud como en la conformación de los contenidos el espíritu que guía la filosofía realista debe ser profundamente tradicional: de hecho y de derecho así lo vivió y expresó Santo Tomás en sus obras, con amplísimas, detalladas y profundas

²⁰ Todas las cursivas de las citas de Ramírez aparecen textualmente en la edición consultada.

referencias a los grandes maestros del pasado y nunca como la mera recopilación de datos o simple erudición, sino con auténtica y manifiesta sabiduría. En cualquier caso, se asume y se procura en el *PFR* esa actitud fundamental y trascendente a las dimensiones puramente formales y pedagógicas que se pretenden suscitar.²¹

3. Estructura fundamental concreta del marco teórico

Lo desarrollado hasta el momento se concreta en el *PFR* como marco filosófico fundamental en torno a dos planos básicos: el histórico y el sistemático. Conviene recordar que el primero no se considera de manera separada, sino que está supuesto en las dimensiones sistemáticas. Su ausencia –debida a razones de organización de los contenidos en el ámbito educativo propuesto– no implica desconocimiento o minusvaloración. De hecho, lo sistemático surge a partir de los pensadores concretos que, en cada momento de la historia de la filosofía, han procurado acceder a la verdad. Por ello, consideraremos aquí, en primera instancia, un panorama de la perspectiva histórica y, luego, la división sistemática de contenidos. En ambos casos, nuestra presentación no seguirá el recorrido pedagógico, sino simplemente el horizonte de sentido que lo fundamenta.

3.1. Aspectos históricos

Una precisión importante con respecto a los aspectos históricos, además de la recién aludida, tiene que ver con la noción de *Historia de la filosofía*. Es verdad que, como lo advertimos, el *PFR* no considera expresamente estos aspectos en cuanto a los contenidos que ofrece, sino que se vertebra a partir de la noción y división *sistemática* de la filosofía. Sin embargo, aunque pueden distinguirse ambos planos, el sistemático y el histórico,

²¹ En razón de la brevedad no hemos aludido expresamente a otras consideraciones sobre el tema, en especial la extensa obra de Gilson, *El Tomismo*, específicamente dedicada a introducirnos a la filosofía de Santo Tomás, como su título lo refiere, pero no dejamos de recomendarla. Allí uno de los ejes es la centralidad del *ens*, como compuesto de esencia y acto de ser en las creaturas y sin distinción real en Dios. Algo similar de la magistral *La esencia del tomismo*, de G. Manser O.P., otra obra clásica ya al respecto, que recupera como nota distintiva la explicitación de lo contenido en la relación entre acto y potencia.

existe entre ellos un vínculo intrínseco que, en el caso de la ciencia filosófica, admite connotaciones específicas que lo relacionan aún más o de manera distinta a lo que sucede en las ciencias particulares. El problema es, en este sentido, el *modo de pertenencia* de la *Historia de la filosofía* con respecto de la propia filosofía, dado el componente histórico de la denominación.

No pretendemos aquí esclarecer el conflicto acerca de la disyuntiva planteada en torno a si la Historia de la filosofía debe enmarcarse como parte de la historia o de la filosofía, sino simplemente mostrar el relieve de la relación en lo que concierne al fundamento filosófico del PFR. Autores de gran envergadura en filosofía han diferido en este punto, con sólidos argumentos, por lo que juzgamos oportuno y acorde con la finalidad del presente trabajo, evitar la dimensión problemática que supone.²²

De todas maneras, nos parece justificada una primera apreciación de Etienne Gilson en su obra *La unidad de la experiencia filosófica*, cuando afirma en la apertura del prólogo: “La historia de la Filosofía está en relación mucho más estrecha con la Filosofía que la historia de la ciencia con la Ciencia” (Gilson, 1973, p. 7).²³ Más aún, en la expresa declaración de intenciones de la obra lo señala: “Precisamente constituye el propósito y la finalidad de este libro mostrar que la historia de la Filosofía tiene sentido filosófico y definir su significado en vista de la naturaleza del conocimiento filosófico mismo” (Gilson, 1973, p. 8). Por supuesto que no soslaya la dimensión histórica, dado que los filósofos y sus obras surgen en situaciones y lugares determinados, pero juzga que la clave de comprensión se encuentra no en la coyuntura temporal, sino en las relaciones que estructuran el pensamiento. En este sentido, afirma:

²² Al respecto puede consultarse la amplia disertación que introduce el primer volumen de *Historia de la filosofía* de Guillermo Fraile y Teófilo Urdanoz (1976, vol. I, pp. 82-100) y la bibliografía allí recomendada.

²³ Entendemos que Gilson con la palabra *science*, que emplea aquí según el original inglés, se refiere a las ciencias particulares o ciencias positivas. Correspondería al sentido moderno que también en español otorgamos a la palabra *ciencia*. La filosofía es ciencia pero no en el mismo sentido en que lo son las demás.

La Filosofía consiste en los conceptos de los filósofos, tomados en la desnuda e impersonal necesidad de sus contenidos y de sus relaciones. La historia de estos conceptos y de sus relaciones es la historia de la Filosofía misma (...) la explicación última de la historia de la Filosofía tiene que ser la Filosofía misma. (Gilson, 1973, pp. 342-345)

Nos parece que lo importante en este tema, aun sin una repercusión tan directa o explícita en el PFR, es sostener un justo medio entre dos posibles reduccionismos extremos: identificar la filosofía con su historia o despojarla por completo de las coyunturas concretas que, a lo largo del tiempo, le dieron origen, consistencia y enriquecimiento.

En cualquier caso, nos sigue pareciendo válida la idea del relieve *intrínseco* que reviste para el filósofo el conocimiento y la comprensión de la historia de la filosofía, incluso en mayor medida que lo que acontece entre otras ciencias y sus respectivas historias. Por eso señalaba Santo Tomás con razón y exquisito equilibrio aquella conocida afirmación: *“studium philosophiae non est ad hoc quod sciatur quid homines senserint, sed qualiter se habeat veritas rerum”* (S. Thomae de Aquino, *De Caelo*, I, lect. 22, n. 8). En un artículo dedicado a esclarecer el sentido de esta clásica expresión de Santo Tomás, Herrera (2024) lo sintetiza de la siguiente manera, para evitar una indebida polarización del binomio que comprende: “La investigación en el campo de la filosofía se abastece, por tanto, del contacto con lo real y del diálogo con nuestros predecesores” (p. 336). De este modo, Santo Tomás no elude la configuración histórica en la que surge el pensamiento de los hombres ni tampoco el acceso directo a lo real en la elaboración de su propia reflexión. En este sentido, como lo señalamos al hablar del tomismo, *la filosofía realista es tradicional*, no porque se reduzca a coleccionar afirmaciones del pasado, sino porque lo recibe y lo juzga en orden a la verdad: “El estudio de las posiciones del pasado nunca es aprensivamente hostil o condescendiente, sino juicioso, poniendo de relieve los aciertos que se afirman y detectando los errores que se rechazan” (Herrera, 2024, p. 323).

3.2. Aspectos sistemáticos

En la propuesta del *PFR* se han tenido en cuenta las grandes ramas de la filosofía, es decir, los diversos niveles de consideración de la realidad por sus causas más profundas, conforme a la noción real y nominal de filosofía. No abordaremos aquí las cuestiones didácticas de su aplicación concreta en el aula, sino el sentido de un marco filosófico que las sustenta. Por ello, nos limitaremos a enumerar a continuación y describir brevemente una de las posibles divisiones del *contenido* de la filosofía que, mediante la correspondiente adaptación pedagógica, estructuran el *Programa*. Con respecto a las partes de la filosofía aparece una cierta diversidad de posibilidades de división.²⁴ En el *PFR* se ha optado por una división simple que resume en cinco partes los principales y más elementales contenidos: *Metafísica, Física, Antropología, Ética y Lógica*.

Como lo analiza de manera pormenorizada Ramírez (1970), se trata de partes denominadas *potenciales o análogas*, puesto que cada una realiza la perspectiva filosófica fundamental, aunque no en el mismo grado o con igual plenitud (vol. I, pp.199-303). Si bien no expondremos en detalle todas las nociones implicadas en cada caso, nos parece importante señalar al menos –y siempre en relación con la finalidad concreta de nuestro artículo– el *sentido* de la división aludida y de sus partes (con algunas breves referencias al contenido) que, luego, aplicada al *PFR*, se adapta en las aplicaciones didácticas que corresponden.

En primer lugar, aparece la *Metafísica* puesto que considera las causas más profundas de lo real, del ente en cuanto ente. Señala Artigas (1995): “Si se llama ente a todo lo que es, la metafísica es la ciencia del ente en cuanto ente” (p. 56). Asimismo, distinguimos, con él, el objeto de estudio de esa rama, la principal o más fundamental de la filosofía. “El objeto material de la metafísica es toda la realidad” (p. 51) y “el objeto formal de la metafísica es el ser de la realidad, o sea, el ser de los entes” (p. 52). En cuanto al contenido

²⁴ Encontramos uno de los análisis más completos y exhaustivos de la filosofía, sus partes y sus características en la magnífica y extensa obra del dominico español Santiago Ramírez, titulada *De ipsa philosophia in universum*, publicada en dos volúmenes en 1970.

que el *PFR* asume se abordan aquí el concepto de sabiduría, los primeros principios, las nociones y clases de entes, los binomios substancia–accidente y acto–potencia, los predicamentos y las causas con una especial referencia a la Causa Primera (Alvarado, 2020, pp. 88-91).

En segundo lugar, consideramos la *Física* o *Filosofía de la naturaleza*, en algunos casos denominada también *Cosmología*. Caturelli (1966) la define como sigue: “Parte de la filosofía que estudia las razones últimas del mundo corpóreo” (p. 69). Se trata de una ciencia filosófica que atiende a una dimensión especial del ser, como es el compuesto de materia y forma (composición o unidad hilemórfica). En el *PFR*, en esta rama de la filosofía, se atiende a la naturaleza corpórea, la jerarquía de los seres corporales (en el sentido griego de “cosmos”), el hilemorfismo, el movimiento y el primer motor (Alvarado, 2020, pp. 85-88).

Subalternada a la *Física* encontramos la *Antropología*, que analiza un caso particular del ente corpóreo por la especial eminencia que tiene en el conjunto de estos: “La antropología filosófica es la disciplina que tiene por objeto al hombre, estudiado por sus últimas causas, y principios más radicales: estudia el hombre y sus operaciones esenciales en su globalidad” (García Cuadrado, 2010, p. 26). En la propuesta antropológica el *PFR* acentúa, por supuesto, el tema de la naturaleza humana y su dignidad, el conocimiento sensible e intelectual, el apetito sensible, las pasiones y la voluntad (Alvarado, 2020, pp. 92-97)

La *Ética*, subalternada a la *Antropología*, se ocupa del análisis del obrar humano conforme con su naturaleza y orden al fin. Como señala Artigas (1995), “estudia los actos humanos bajo el punto de vista de su moralidad” (p. 75) y desarrolla la clásica distinción en el objeto de estudio: “el objeto material de la ética son los actos humanos” y su objeto formal “es la la ordenación de los actos humanos al fin último del hombre” (pp.76-77). En torno a la naturaleza e importancia de la *Ética* en el *PFR* se abordan los temas relacionados con el fin del hombre, la felicidad, los actos humanos, la libertad, la moralidad propia del acto voluntario y auténticamente humano, las nociones y el

destacado relieve de los hábitos y las virtudes tanto intelectuales como morales. (Alvarado, 2020, pp. 98-102).

Por último, en esta división de las ramas de la filosofía, hemos considerado oportuno mencionar la *Lógica* como comprensión de las estructuras que intervienen en el razonamiento correcto, al servicio instrumental del proceso del pensamiento científico. Puede entenderse como ciencia que estudia las estructuras formales del razonamiento y lo que supone (las demás operaciones intelectuales) o como el arte y el hábito de procurar que el pensamiento se rija, de la manera más natural, deleitable y pronta posible por principios que garanticen el establecimiento de conclusiones válidas a partir de premisas determinadas. Los temas generales que el *PFR* asume de modo expreso en *Lógica* son las operaciones intelectuales de la simple aprehensión, el juicio y el razonamiento, las nociones de signo y sus clases en orden a la comprensión del concepto, las expresiones concretas en las distintas clases de términos, la univocidad, equivocidad y analogía, algunas aplicaciones de silogismos categóricos propios y ejemplos relevantes de razonamientos como las vías de Santo Tomás para la demostración de la existencia de Dios (Alvarado, 2020, pp. 102-107).

Conclusiones

En las páginas precedentes hemos intentado describir el sentido del marco teórico filosófico que asume el *Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario (PFR)*, cuya naturaleza, fundamentos y contenidos se encuentran en la Tesis de Elisa Noemí Alvarado (2020). Tanto a partir de esa disertación doctoral como desde nuestro punto de vista, hemos podido comprobar la necesidad y las ventajas que ofrece un enfoque teórico que asuma la perspectiva realista. Todo programa o proyecto educativo posee un fundamento filosófico fundamental, ya sea expreso o implícito, con base en la relación intrínseca entre *teoría* y *praxis* y en toda la amplitud que estos términos abarcan.

Advertimos también que, por ese mismo motivo, el planteamiento teórico tiene siempre consecuencias y derivaciones que deben ser asumidas y consideradas. En algunos casos,

son expresamente pretendidas; en otros, aun cuando el educador no sea plenamente consciente de las implicaciones, estas necesariamente tendrán lugar, aunque en diverso grado y modo. De ello se desprende la responsabilidad supuesta en la asunción y el diseño del fundamento último de un programa educativo, especialmente si se destina a la infancia y la adolescencia, por las repercusiones que, en el presente y el futuro de los educandos, puede tener.

Hemos comprobado asimismo el acierto de asumir un marco filosófico de índole *realista*, no como resultado de una elección arbitraria entre diversas posibilidades, sino en razón de la naturaleza misma del realismo desde el aporte que para su descripción nos ofrecen sus distintas denominaciones: filosofía realista, filosofía perenne, tomismo y filosofía cristiana. Si bien no se identifican, contienen elementos distintivos y de índole tradicional que han contribuido y continúan contribuyendo a fundamentar la cultura de Occidente, en su configuración inicial y en su permanencia actual, ciertamente amenazada por diferentes posturas ideológicas, más o menos expresas en el ámbito educativo. De allí la urgencia de reconectar la naturaleza de la educación y la consecuente práctica pedagógica con su genuina base antropológica y, por ende, ética y metafísica.

El *PFR* no considera cumplida su tarea en la mera transmisión de los contenidos propios de la filosofía realista adaptados a la condición de los educandos. Por el contrario, procura –y esto nos parece lo más importante–, suscitar y mantener, tanto en los maestros como en sus discípulos, una permanente actitud que conjugue la admiración y la contemplación de la realidad, en el respeto por la naturaleza humana (que puede conocer la realidad) y por el ser mismo de las cosas que, por ser, son inteligibles. Este vínculo entre el sujeto cognoscente y la realidad cognoscible constituye uno de los principales fundamentos y principios del realismo filosófico.

En torno a la actitud contemplativa, ha sido de máximo relieve no solamente alcanzar una noción clara de la filosofía como *ciencia que estudia todas las cosas por sus causas más profundas a la luz de la razón natural* (con las variantes legítimas que esta definición admite), sino recuperar todo el peso, toda la *gravitas*, de la noción etimológica, el *amor a*

la *sabiduría*, que definió, desde el nacimiento mismo de la filosofía, no solo una manera excelsa de acceder a la realidad, sino un modo integral de vivir.

Tanto las dimensiones históricas que subyacen, aun cuando no se expliciten en el *PFR*, como las partes sistemáticas de la filosofía, convergen en esta finalidad: una vida integral y orientada hacia la plena realización de lo humano, confiriendo sentido, desde el orden natural, a las diversas expresiones de la praxis y a las distintas vocaciones concretas.

En síntesis, mediante el marco teórico aquí muy brevemente enunciado, se busca suscitar en los destinatarios del *Programa*:

- el interés por la realidad, por hacernos preguntas y alcanzar respuestas acerca de los fundamentos;
- el desarrollo progresivo del pensamiento abstracto, tan necesario en tiempos en los que lo concreto, sensible y manejable parece ocupar gran parte de la vida humana, cuando lo tecnológico parece soslayar las dimensiones más profundas de lo humano;
- la invitación a la reflexión, al asombro, a la contemplación, al tiempo no productivo en los términos de aspectos despersonalizantes propios de la cultura actual.

Se procura, así, no reducir la educación a una mera acumulación de datos, sino a contribuir a la plena realización de lo auténticamente humano, en su diversidad, integralidad y apertura a la trascendencia.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, E. N. (2020). *El desafío de enseñar filosofía desde una perspectiva realista en el Nivel Primario* [Tesis doctoral en Educación inédita]. San Juan, Universidad Católica de Cuyo.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (Trad. T. Calvo Martínez). Gredos.
- Aristóteles. (1998). *Metafísica* (Trad. V. García Yebra). Gredos.
- Artigas, M. (1995). *Introducción a la filosofía*. EUNSA.
- Augustini Steuchi Eugubini (1540). *De perenni philosophia libri X*. Seb. Gryphius excudebat Lugduni.

- Augustinus Hipponensis (1841). *De civitate Dei*. In J.-P. Migne (Ed.), *Patrologiae cursus completus, series latina* (Vol. 41). Garnier.
- Blanco, G. (2004). *Curso de antropología filosófica*. EDUCA.
- Caturelli, A. (1964). *La Universidad. Su esencia, su vida, su ambiente*. Universidad de Córdoba.
- Caturelli, A. (1966). *La filosofía*. Gredos.
- Caturelli, A. (1982). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Universidad Nacional de Córdoba
- Caturelli, A. (1983). *La metafísica cristiana en el pensamiento occidental*. Ediciones del Cruzamante.
- Cerezo Galán, P. (1963). La admiración como origen de la filosofía. *Convivium: Revista de filosofía*, 15, 3-32. <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/76236>
- Cicerón. (2005). *Disputaciones tusculanas* (Trad. A. Medina González). Gredos.
- Diógenes Laercio. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres* (Trad. C. García Gual). Alianza Editorial.
- Dolby Múgica, M. C. (2001). La influencia del diálogo Hortensio de Cicerón en San Agustín. *Anuario Filosófico*, (34), 555-564. <https://doi.org/10.15581/009.34.29504>
- Fraile, G., & Urdanoz, T. (1976). *Historia de la filosofía* (Vol. I). BAC.
- García Cuadrado, J. A. (2010). *Antropología filosófica. Una introducción a la Filosofía del Hombre*. EUNSA
- García López, J. (1987). El concepto de filosofía cristiana. *Sapientia*, 42, 199-212. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13530>
- Gilson, E. (1973). *La unidad de la experiencia filosófica*. Rialp.
- Gilson, E. (1974). *El realismo metódico*. Rialp.
- Gilson, E. (1978). *El tomismo. Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*. EUNSA.
- Granada, M. (1994). Agostino Steuco y la *perennis philosophia*. Sobre algunos aspectos y dificultades de la concordia entre *prisca theologia* y cristianismo. *Daimon. Revista de Filosofía*, (8), 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2747086>
- Guthrie, W. K. C. (1999). *Historia de la Filosofía griega* (Vol. I). Gredos.
- Han, B.-C. (2024). *La sociedad del cansancio* (3ª ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2025). *Vida contemplativa* (7ª ed.). Taurus.
- Herrera, J. J. (2024). El estudio de la filosofía según Tomás de Aquino. *Espíritu*, LXXIII(168), 315-344. <https://doi.org/10.63534/2938-3994.168.2024.315-344.herrera>
- Jaeger, W. (1946). *Aristóteles. Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. Fondo de Cultura Económica.
- Jámblico. (2003). *Vida Pitagórica. Protréptico* (Trad. M. Períago Lorente). Gredos.
- Jámblico. (2020). *Protreptikos epi philosophian. Exhortación a la Filosofía* (Trad. J. Molina Ayala). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Juan Pablo II. (1998). *Fides et ratio* [Carta encíclica]. Librería Editrice Vaticana.

- Lasa, C. D. (2007). La necesidad de pensar el pensar como condición de una auténtica *paideia*. *Diálogos Pedagógicos*, 5(9), 10-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972218>
- Liddell, H.G., Scott, R., & Jones, H. S. (1940). *A Greek-English Lexicon*. Clarendon Press.
- Manser, P. G. M. (1947). *La esencia del tomismo*. CSIC.
- Nicgorski, W. (2013). Cicero on Aristotle and Aristotelians. *Hungarian philosophical review*, 57(4), 34-56. https://epa.oszk.hu/01500/01543/00003/pdf/EPA01543_hpr_2013_4_034-056.pdf
- Pieper, J. (1979). *El ocio y la vida intelectual*. Rialp.
- Platón. (1988). *Diálogos* (Vol. III, Trad. Martínez Hernández). Editorial Gredos.
- Platón. (2006). *Teeteto* (Trad. M. Boeri). Losada.
- Ramírez, S. M. (1970). *De ipsa philosophia in universum* (vol. I). CSIC.
- Ramírez, S.-M. (1923). ¿Qué es un tomista? *Ciencia Tomista*, 27, 164-193.
- Ruiz Sánchez, F. (2021). *Fundamentos y fines de la Educación* (4ª ed.). Ediciones del Verbo Encarnado.
- Thomae de Aquino. (1888). *Commentaria in libros Aristotelis de Caelo et mundo. Opera Omnia* (vol. 3). Ex typographia polyglotta.
- Thomae de Aquino. (1888). *Summa Theologiae. Opera Omnia* (vol. 4). Ex typographia polyglotta.
- Thomae de Aquino. (1964). *In duodecim libros metaphysicorum Aristotelis expositio*. Marietti.
- Thomae de Aquino. (1988). *Summa Theologiae*. Editiones Paulinae.
- Thomae de Aquino. (2000). *De veritate*. In E. Alarcón (Ed.), *Corpus Thomisticum*. Universidad de Navarra.
- Truyol y Serra, A. (1953). La situación filosófica actual y la idea de la “filosofía perenne” (con especial referencia a la filosofía jurídica). *Anuario de Filosofía del Derecho*, 1, 343-366.
- Vázquez, S. M. (2012). *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. CIAFIC ediciones.
- Verneaux, R. (1970). *Filosofía del hombre*. Herder.
- Widow, J. A. (2012). *Curso de Metafísica*. Globo.
- Yensen, E. (2019). El problema de la filosofía cristiana. *Persona*, 4(7-8), 93-110. <https://revistas.ucal.edu.ar/index.php/persona/article/view/110>

Elisa Noemí Alvarado
Universidad Católica de Cuyo.

Aceptado: noviembre 2025

Datos de la autora:

Elisa Noemí Alvarado es Profesora, Licenciada y Doctora en Educación. Ejerció cargos de gestión en el nivel primario y secundario. Es iniciadora del Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario; se desempeña como Directora del referido Programa y como Coordinadora de la Diplomatura homónima. Es autora de las Guías para el Docente y de las Cartillas de actividades para el alumno.

Dirección de correo electrónico:
noemi.alvarado@uccuyosl.edu.ar

Resumen *En este artículo se presenta el Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario –una propuesta original ya que por primera vez se aborda la enseñanza de la Filosofía a los niños desde la perspectiva realista– a partir de una sucinta enunciación de sus fundamentos filosóficos y lineamientos pedagógico-didácticos. Además, se expone el corpus filosófico distribuido por grados, en el que queda de manifiesto la visión arquitectónica de la filosofía adaptada a los alumnos. Finalmente, se ejemplifica la iniciativa mediante la descripción de una clase con su correspondiente actividad, que refleja la metodología de enseñanza y aprendizaje propia del Programa y permite estimar su aporte en la educación integral de los estudiantes de este nivel.*

Palabras Clave Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario, realidad, niños, asombro, contemplación, sabiduría, aprender a pensar

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Alvarado, E. N. (2025). Los niños, la realidad y el asombro: Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario. *Psicopedagógica* 16(20), 52-71

Introducing the Realist Philosophy Program for Primary Education

Abstract: *This article presents the Realist Philosophy Program for Primary Education, an original proposal that, for the first time, approaches the teaching of philosophy to children from a realist perspective. The program is introduced through a concise presentation of its philosophical foundations and pedagogical-didactic guidelines. The article also outlines the philosophical corpus distributed across grade levels, highlighting an architectural vision of philosophy adapted to students' developmental stages. Finally, the proposal is illustrated through the description of a classroom lesson and its corresponding activity, which exemplify the teaching and learning methodology characteristic of the Program and allow an assessment of its contribution to the comprehensive education of primary school students.*

Keywords: *Realist Philosophy Program for Primary Education, reality, children, wonder, contemplation, wisdom, learning to think.*

Introducción

En este artículo presentaremos, en primer término y de manera sucinta, los fundamentos filosóficos y los lineamientos pedagógico-didácticos del Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario (en adelante PFR) que nació hace unos quince años en los colegios pertenecientes a la Universidad Católica de Cuyo-Sede San Luis (Argentina). Con un marco teórico definido y un proceso pedagógico detallado brinda orientaciones a los maestros respecto de los objetivos, contenidos y metodología para su implementación en el aula.

En segundo lugar, abordaremos los objetivos generales y los contenidos que se desarrollan por grado; los ilustraremos con diálogos de niños con sus maestros¹ que reflejan el alcance y la

¹ Estos diálogos se extraen de la investigación doctoral “El desafío de enseñar filosofía desde una perspectiva realista en el nivel primario” (Alvarado, 2020).

comprensión de estas nociones por parte de los pequeños, términos que, si bien son abstractos, los captan por los primeros principios.

Por último, a modo de ejemplo, expondremos una clase con su correspondiente actividad, según figura en la Guía para el Docente publicada por la Editorial Universitaria UCCUYO (2024), que nos permitirá apreciar el valor de la transposición didáctica.

1. Lineamientos filosóficos y pedagógico-didácticos del PFR

Mathew Lipman, iniciador en 1969 de *Filosofía para Niños*, parte del supuesto básico de que los niños son filósofos naturales; más adelante, otros autores propusieron hacer filosofía *con* niños como una experiencia de pensamiento. Frente a estos planteos, centrados en confiar en la capacidad de los niños para filosofar, el PFR constituye la primera propuesta formalizada desde la perspectiva realista, lo que implica una verdadera contribución al ámbito pedagógico-didáctico y un aporte a la educación integral de los escolares.

Este Programa busca generar interrogantes en los alumnos de tal manera que se cuestionen el porqué de las cosas, sus causas, su origen, etc., aproximándolos de este modo al plano filosófico. Basado en la pedagogía del asombro, el diálogo socrático, a través del juego y de diferentes recursos didácticos, se potencia la admiración, la capacidad de pensar, la expresión oral, la escucha, la contemplación de la realidad.

1.1. Fundamentos filosóficos

La originalidad de esta propuesta reside fundamentalmente en la perspectiva desde la cual se la aborda por la capacidad natural del niño de descubrir la realidad, en la visión arquitectónica de la filosofía adecuada a los estudiantes, así como en los hábitos intelectuales y morales que se suscitan.

Este enfoque se cimenta en el realismo, que se puede sintetizar como la disposición que nos conduce en el hábito especulativo, esto es, “la realidad como imperativo del pensamiento”, y el “el conocimiento como fuente y norma” del mismo (Bosco, 2021, p. 41).

Además, otro aspecto nodal es proporcionar una visión arquitectónica de la filosofía², lo que entraña una aproximación a las distintas ramas de esta ciencia de manera jerárquica y orgánica y, en este caso, conforme a la edad de los educandos. De este modo se dispone a los alumnos para que, con genuino aprecio, emprendan su estudio en el nivel secundario.

55

Finalmente, sabemos que la filosofía propicia tanto la formación de las virtudes intelectuales –hábitos de los primeros principios, ciencia, sabiduría, arte y prudencia– como las morales; en este caso, las virtudes derivadas o anejas del interés por la verdad: la *esperanza* y la *fortaleza*, la *humildad* y especialmente la *estudiosidad* ya que los pequeños demuestran verdadero *gusto* en conocer, están abiertos a aprender con un gran entusiasmo.

1.2. Lineamientos pedagógicos

De una filosofía realista se deriva naturalmente una pedagogía con el mismo enfoque. Al respecto señala Bosco (2020): “La «educación realista» procura cultivar un hábito de admiración frente a las cosas, y una reflexión pausada a partir de ellas: el protagonismo y fuerza en la especulación realista está dada por el objeto, por la naturaleza, por la realidad” (p. 29). De allí que el Programa se centre en el asombro como principio del filosofar, en fomentar un conocimiento objetivo y profundo de la realidad, que se despliega desde el contacto vital – a través de la experiencia– hasta la contemplación, y en “aprender a pensar” en el marco del crecimiento en la virtud y no solo en estrategias o habilidades que promueven exclusivamente el desarrollo lógico de la inteligencia.

Pedagogía del asombro

En la actualidad, en el ámbito educativo, está cada vez más presente la llamada *Pedagogía del asombro* y una de sus referentes es Catherine L’ Ecuyer, quien advierte que es un enfoque nuevo (o no tan nuevo) en el aprendizaje: “hoy por hoy, y a pesar de que se ha hablado de ello durante

² La filosofía, cuya definición etimológica es *amor a la sabiduría*, implica tanto una dimensión apetitiva (amor) como una cognitiva. Casaubón (2006) precisa que es “el conocimiento cierto de todas las cosas a la luz de la razón, explicadas por sus causas primeras o últimas” (p. 42).

24 siglos, el asombro todavía no ha sido propuesto como teoría de aprendizaje” (L’Ecuyer, 2014, pp. 2-3). Precisamente por eso la presenta como *hipótesis/teoría del aprendizaje*: “Proponemos el asombro como centro de toda motivación y acción en el niño” (p. 10).

Asimismo, reafirmando nuestro planteo acerca de que los pequeños son auténticos filósofos, destaca:

La idea del asombro no es solo tan antigua como la filosofía griega, sino que se trata de un fenómeno universal bien conocido por cualquier padre. “¿Por qué no llueve hacia arriba? ¿Por qué la luna es redonda y no cuadrada?”. Cuando los niños hacen estas preguntas, puede ser que no estén buscando/pidiendo una explicación. Puede ser, más bien, que estén asombrándose ante la realidad. Se asombran porque llueve hacia abajo y porque la luna es redonda. Cuando los niños se hacen estas preguntas están, como decían Platón y Aristóteles, filosofando. (L’ Ecuyer, 2014, p. 3)

De allí que en el PFR sea crucial potenciar la capacidad de asombro de los niños como principio de todo saber.

Conocimiento, experiencia y contemplación

El asombro se despierta por el contacto con la realidad y para ello el primer paso es *conocerla*. Al respecto señala Gilson (1997): “La diferencia mayor entre el realista y el idealista está en que éste piensa, mientras que el realista conoce. Para el realista, pensar es sólo ordenar conocimientos o reflexionar sobre su contenido” (p. 173). Este presupuesto resulta medular en la pedagogía contemporánea ya que, según dónde nos posicionemos, serán las decisiones pedagógicas y didácticas que asumamos.

Dado que no hay nada en el intelecto que no haya pasado antes por los sentidos, el conocimiento se propicia a partir de la *experiencia* para arribar luego a los conceptos mediante la abstracción.

Al referirse a la *experiencia* Hernández de Lamas (2000) la postula como uno de los principios del aprendizaje y la define señalando que “es un *acto vital* de encuentro inmediato del hombre con la realidad” (p. 177). Ahora bien, ese encuentro con lo real se favorece en un ambiente de

calma, de detenimiento, de silencio, hasta de misterio para los pequeños, a fin de descubrir lo que las cosas son: “Los niños se asombran porque caen en la cuenta de que una cosa «es» cuando podría «no ser»” (L’Ecuyer, 2014, p. 4).

En cuanto al conocer sensible, que comienza en los sentidos externos y continúa en los internos, Martínez García (2002) considera que la *educación de la sensibilidad* culmina en un verdadero acto contemplativo. Este acto “no consiste tampoco en un mero ver u oír, sino en ver u oír con agrado, con deleite, esto es, descansando el apetito; podemos decir por ello consecuentemente que es un acto *contemplativo*” (p. 196). En cuanto a la *educación de la racionalidad*, especifica que pertenece a la voluntad la delectación consiguiente al acto cognoscitivo, pues “no se conoce sin más una verdad, sino que se contempla, es decir, que su verdad gusta ser conocida” (p. 253).

Recuperar este carácter contemplativo del conocimiento, promover la actitud contemplativa en los niños, constituye hoy un verdadero desafío en las aulas, pero consideramos que es posible suscitarlo, como hemos podido apreciar en nuestra experiencia pedagógico-didáctica.

A fin de dimensionar y de aplicar en la escuela el alcance y el significado de la contemplación, partimos de la definición de Pieper (2012), quien la divide en tres aspectos:

1. *Theoria* y *contemplatio* apuntan con toda su energía a que la realidad que está ante nuestros ojos se haga patente y clara, que se muestre y revele; apuntan *exclusivamente* a la verdad y a ninguna otra cosa. Este es el primer elemento del concepto “contemplación”: *percibir la realidad en silencio*. (p. 63)
2. La contemplación no es conocimiento discursivo, sino de visión. No está ordenado a la *ratio*, ni a la fuerza del pensamiento, que extrae conclusiones, es demostrativo, sino al *intellectus*³, a la potencia de la “mirada simple”. La contemplación es la forma perfecta de conocer, absolutamente hablando, puesto que es el conocimiento de lo que está

³ “La *ratio* es la facultad del pensar discursivo, del buscar e investigar, del abstraer, del precisar y concluir. El *intellectus*, en cambio, es el nombre de la razón en cuanto que es la facultad del *simplex intuitus*, de la «simple visión», a la cual se ofrece lo verdadero como al ojo el paisaje” (Pieper, 1979, p. 21).

presente, exactamente como en el ver sensitivo. (...). La contemplación es entonces visión, es decir, un modo de conocimiento que no se dirige hacia su objeto, sino que descansa en él. (p. 64)

3. La tradición designa a la contemplación como un conocer acompañado de asombro. En la contemplación se hace visible un *mirandum*, es decir, una realidad que despierta asombro pues, aunque mirada inmediatamente, excede nuestra comprensión. (p. 65)

Esta silenciosa percepción de la realidad, un conocer no pensante sino mirante y un conocer acompañado de admiración son dimensiones que con frecuencia vislumbramos en las aulas, los pequeños poseen esta actitud contemplativa, solo se trata de potenciarla con motivaciones apropiadas y en un entorno pleno de belleza y armonía. De este modo, como fruto de este “encuentro” con lo real, comenzarán a gustar, saborear lo aprendido, accederán –acorde con la edad– a la contemplación de las causas últimas, en una auténtica senda hacia la sabiduría.

Aprender a pensar

En párrafos anteriores expresamos la importancia de conocer primero la realidad para luego pensar en ella. En ese sentido, expresa Vázquez (2012): “El conocer implica una relación constitutiva entre realidad e intelecto, tal que la actividad de este depende de su contacto con el ser de lo real, que lo actualiza; en cambio, la modernidad se centró en el pensar, como actividad desprendida de su objeto” (p. 143).

En ese marco, nuestro aporte desde el PFR consiste en privilegiar la formación de las virtudes intelectuales como un genuino camino para *enseñar a pensar* a partir del contacto con la realidad. Para ello, se las ha incorporado en los distintos grados de modo transversal, incluso se han elaborado juegos específicos para reconocerlas y aplicarlas a distintas situaciones.

Esto implica preguntarnos como docentes si educamos estas virtudes; al respecto, Shell (2025) destaca el valor de los hábitos en el crecimiento humano:

A medida que el niño va desplegando su pensamiento, desarrolla disposiciones o hábitos intelectuales que van configurando su mentalidad o modo de pensar, disponiendo a la inteligencia y a las facultades que de ella dependen, para que realicen de modo más perfecto

y acabado su operación propia que es alcanzar la verdad. (...) Es decir, la inteligencia alcanza su verdadero desarrollo cuando adquiere estas disposiciones. (p. 174)

De esta manera, propiciar la atención, la observación detallada de las cosas, disponer y hacer gustar un conocimiento objetivo, profundo, causal de lo real, constituirá la vía hacia la sabiduría, culmen del entendimiento especulativo que contempla la verdad.

1.3 Lineamientos didácticos

Uno de los grandes desafíos del PFR, con la certeza de que son capaces, por los primeros principios, de tener esa “primera aprehensión” de las diferentes nociones, fue adaptar los contenidos de las distintas ramas de la Filosofía a la edad de los alumnos del nivel primario. Guiados por esta convicción se utilizó el vocabulario específico –aunque en ningún momento se exigió su memorización–, cuya comprensión se ve reflejada en los diálogos y en las actividades de los estudiantes.

Asimismo, es clave, por un lado, que la propuesta sea atractiva para los educandos, de allí que la *motivación* de cada clase resulta fundamental, y por otro, que se promueva “el salto filosófico” a partir del *diálogo* de los discípulos con su maestro al modo “socrático”.

Con estas premisas y los fundamentos generales que brevemente expusimos, se planificaron 10 (diez) clases por grado a fin de orientar a los maestros para implementarlas en el aula con la intención de que se fueran desarrollando, sin un carácter enciclopedista y al ritmo de los pequeños.

Presentamos, a continuación, la estructura de los planes de clase y de las cartillas de actividades para los alumnos:

Plan de clase

- *Tema*, expresado a través de la interrogación ya que es la estrategia didáctica que se privilegia.
- *Objetivos*, finalidades específicas de cada cuestión por tratar.
- *Marco filosófico*, encuadre conceptual de todos los núcleos de aprendizaje y grado por grado.

- *Despertando la inquietud filosófica*, instancia motivadora: juegos (se recupera el valor de los clásicos), dramatizaciones, cuentos, experiencias directas con la naturaleza, artes plásticas, etc.
- *Preguntas de comprensión*, que disponen a promover cuestionamientos en el plano de las causas últimas.
- *Diálogo filosófico*, momento esencial de la clase en el que se propicia el salto al orden filosófico; solo se especifican algunas preguntas orientadoras, ya que otras surgirán de los niños y del arte de los maestros para propiciar la participación.
- *Contemplación filosófica*, culmen de la clase, lo que debe ser no solo conocido sino también “saboreado”.
- *Actividad de cierre*, que plasma aquello que se indagó en el encuentro.
- Referencias bibliográficas.

Estos planes de clases, verdaderos instrumentos para iniciarse en la ejecución del Programa, pretenden ser una guía (no mera receta) y un primer soporte –por la dinámica propia de toda práctica áulica– para al maestro; luego, con su experiencia y creatividad podrá variar las motivaciones, profundizar los temas, proponer otros tópicos, etc.

Cartilla de actividades para el alumno

La Cartilla de actividades para el alumno es solo una síntesis conceptual y gráfica: comienza con una pregunta, se expresa en una actividad y, al final, se responde con vocabulario específico pero adaptado a la etapa escolar, de tal manera que no siempre se considera la definición en su totalidad, precisión o alcance. Las actividades –que prácticamente se mantienen en todos los grados– se organizan del siguiente modo:

- *Título*: es el tema formulado como una pregunta
- *Texto breve* introductorio
- *Actividad* de los alumnos: se privilegia el dibujo sobre todo en los más pequeños –como expresión de la interioridad del niño y su comprensión del tema–, así como otras de fijación o aplicación (narraciones, respuestas a preguntas, etc.).
- *Respuesta a la pregunta* –adecuada al nivel evolutivo– que expresa el contenido mínimo o una primera aproximación a la cuestión filosófica abordada.

2. Aspectos curriculares del PFR

Con el objeto de que los niños adquieran durante todo el nivel primario una visión arquitectónica de la filosofía, se seleccionan los contenidos y se los distribuyen según criterios pedagógico-didácticos como, por ejemplo, el orden lógico de los conceptos (e.g., es necesario contar con algunos elementos antropológicos antes de introducirlos en la Ética), su unidad y su gradual complejidad. Seguidamente, a fin de precisar la Propuesta Educativa, referimos a los objetivos y los contenidos por grado de modo sintético.

61

2.1. Primer grado

El eje y objetivo general de primer grado se formaliza en despertar y propiciar la capacidad de admiración de la realidad como principio del filosofar y del despertar de los interrogantes. Asimismo, para que el alumno se cuestione acerca de las causas de las cosas, se necesita, como anticipáramos, primero conocerlas. Es por eso que en este período se consolidan ciertos procedimientos o hábitos formales –mirar, observar– y algunas disposiciones para admirar y contemplar. A su vez, condiciones y virtudes como el ocio, el silencio, la estudiosidad –entre otras– generan actitudes fundamentales y un clima propicio para descubrir lo real.

2.2. Segundo grado

En segundo grado, desde la filosofía de la naturaleza, el objetivo primordial es que vivencien la admiración como origen del filosofar y se asombren de todo el cosmos, del orden, del movimiento y especialmente de la constitución de las cosas (materia y forma). Respecto de este último tópico, a partir de las preguntas *qué ves, cómo te das cuenta y de qué está hecho*, se interpela a los alumnos y se los aproxima a nociones a las que no siempre arribarían por sí solos. El culmen del desarrollo curricular de este curso está dado por la causa primera del movimiento o *primer motor*, principio al que los pequeños adhieren con naturalidad.

Escuchemos las voces de los niños, a propósito del diálogo sobre el universo y los diferentes planetas, que nos permiten vislumbrar el asombro y la capacidad de hacerse preguntas:

- A (Alumno): - ¿qué sucede si el planeta no gira más?
- M (Maestra) - no tendríamos días, noches ni estaciones.

- A2: -si no se mueve el mundo, ¿moriríamos todos?
- M: - sería difícil vivir.
- A3: - si todo fuera día estaríamos cansados.
- A4: - si fuera siempre de noche no veríamos nada.
- A: - si el planeta no girara, ¿no viviríamos?
- A5: - al planeta tierra hay que cuidarlo.
- A6: - si el planeta girara más rápido nos marearíamos.
- A7: - sería como un carrusel.
- A8: - ¡ahora se está moviendo el planeta! No sentimos que gira, ¿por qué? (Alvarado, 2020, p. 268)

2.3. Tercer grado

El propósito formativo de este curso es iniciarlos en el *hábito metafísico* como vía para adquirir una *sabiduría* acorde con la edad. De este modo, se los introduce en temas como substancia, accidente, acto, potencia, las cuatro causas, la causa última de todas las cosas. Por ejemplo, al proponer los binomios *acto-potencia* y *substancia-accidente*, a través del juego y de preguntas acerca de objetos concretos –¿Qué es? ¿Qué puede ser? o ¿Qué cambia y qué no cambia en las cosas?–, los niños son capaces de discernirlos. La última parte del recorrido hace referencia a las *cuatro causas* según Aristóteles y culmina con la *Primera Causa*, que al igual que en segundo grado se integrará en sexto para explicar las cinco vías de la existencia de Dios.

Ilustramos el tema de substancia y accidente con una situación de clase:

La maestra en la clase de matemática (después de una clase de filosofía) pide a las alumnas que dibujen los budines del problema que les presenta. Una alumna lo hace en forma circular, después ve que la mayoría de sus compañeras los dibujan en forma rectangular. Entonces, se acerca a su maestra y le dice: “lo que yo dibujé es un budín, que sea redondo o rectangular es un accidente”.

2.4. Cuarto grado

En este grado, el fin que se quiere lograr es que los alumnos descubran la superioridad del hombre respecto de otros seres y su consecuente dignidad, introduciéndolos en la Antropología. Conocer la persona humana, su naturaleza específica, facultades y apertura a la trascendencia, son los núcleos que se abordan por medio de diferentes actividades. Se despliega el *proceso de conocimiento*, desglosado en lo sensible y lo intelectual, aunque mostrando su unidad, para culminar con el objeto de la inteligencia: la verdad. Finalmente, se encuadra el *proceso del acto voluntario* desde los apetitos sensibles –las pasiones como movimiento de dichas tendencias sensibles– hasta la voluntad cuyo objeto es el bien.

63

2.5. Quinto grado

En quinto grado la meta que se quiere alcanzar es que los estudiantes descubran la Ética como ciencia práctica que contempla la verdad y la apliquen a las acciones humanas para obrar el bien. En tal sentido, se considera el fin del hombre, la felicidad, los actos humanos y del hombre, la libertad, la moralidad del acto voluntario, los hábitos, las virtudes intelectuales y morales.

2.6. Sexto grado

En este curso, el objetivo principal es que *aprendan a pensar* a partir de la Lógica, ese arte directivo que permite proceder con orden, facilidad y sin error en el uso de la inteligencia. Se estudia la lógica de la primera operación (concepto), de la segunda operación (juicio) y de la tercera operación (razonamiento). Por otra parte, como corolario de todo el PFR, se integran algunos elementos de años anteriores concernientes a la demostración de la existencia de Dios, por medio de la razón, como un modo de alcanzar esa *plenitud de la Sabiduría*.

Transcribimos diálogos de los niños de este grado que revelan la capacidad de razonar y la hondura de sus reflexiones:

A propósito de la frase “Sólo sé que no sé nada” de Sócrates:

- A: - Si dice que sabe todo, no se sabe distinguir de Dios.
- A2: - Las personas que creen saber todo son necias.

- A3: - Sócrates hizo un viaje al interior.
- A4: - Cuando dice que no sabe, sabe que no sabe..... Si sabe que no sabe, entonces sí sabe.
- A5: - Sócrates pudo aprender gracias a la Filosofía.
- M: - ¿De qué manera lo sabía?
- A: - Con microscopio.
- A2: - No, aprendiendo y sacando conclusiones.
- M: - ¿Qué es sabiduría?
- A: - Saber de las cosas.
- A2: - La filosofía está relacionada con la sabiduría porque con ella nos preguntamos el porqué de las cosas, inteligencia tenemos todos los humanos, pero uno puede tener más o menos conocimientos, sabiduría tenemos en mayor o menor cantidad.
(Alvarado, 2020, pp. 277-280)

3. Guías para el docente y cartillas de actividades para el alumno

A continuación, como corolario de lo expuesto y a modo de ejemplo, transcribimos un plan de clase de primer grado con su correspondiente actividad, según figura en la Guía para el Docente (Alvarado y Espósito, 2024, pp. 43-46), publicada por la Editorial Universitaria UCCUYO.

3.1 Guía para el docente

¿Qué es el Ocio?

Objetivos

- Distinguir las actitudes que disponen a la contemplación.
- Descubrir el ocio como actitud del alma que permite detenerse en las actividades para disponernos a contemplar.

Marco filosófico

Como hemos podido apreciar hasta ahora, generar el clima adecuado para una clase de Filosofía –en particular para potenciar la capacidad de contemplación de los niños– implica propiciar también ciertas condiciones, actitudes y virtudes. Por eso, hemos enfatizado en la necesidad de un ambiente sereno y calmo, lo que permitirá desplegar el verdadero ocio.

Etimológicamente, en griego “ocio” se dice *scholé*; en latín, *schola*; en castellano, escuela. Así pues, el nombre con que denominamos los lugares en que se lleva a cabo la educación, significa ocio.

Por su parte, Pieper (1979) –en un extenso capítulo dedicado a este tema– destaca:

El ocio es, como actitud⁴ del alma (pues hay que dejar bien sentado algo evidente: que el ocio no se debe solamente a hechos externos como pausa en el trabajo, tiempo libre, fin de semana, vacaciones, el ocio es un estado del alma), precisamente lo contrapuesto al ejemplo del “trabajador” (pp. 44-45).

Y lo une a la importancia del silencio cuando afirma: “El ocio es una forma de ese callar que es un presupuesto para la percepción de la realidad; sólo oye el que calla, y el que no calla no oye. Ese callar no es un apático silencio ni un mutismo muerto” (p. 45). Asimismo, subraya que el ocio verdaderamente prepara, dispone para la contemplación al aseverar que “es la actitud de la percepción receptiva, de la inmersión intuitiva y contemplativa en el ser” (p. 45).

Por último, en consonancia con el clima que deseamos prevalezca en nuestras clases, pondera la alegría que despierta esta actitud: “En el ocio hay, además, algo de la serena alegría del no poder comprender, del reconocimiento del carácter secreto del mundo, de la ciega fortaleza del corazón del que confía y que deja que las cosas sigan su curso” (p. 45).

Motivación: Despertando la inquietud filosófica

Material didáctico

- *Los Niños Filósofos y sus amigos* (libro impreso en gran tamaño o en formato digital).

Cuento 1: “Los Niños Filósofos y Don Ocio”

⁴ El énfasis es nuestro.

Era un hermoso día de primavera. Los árboles estallaban en miles de flores de todos colores... Los pájaros cantaban al ritmo del viento que soplaba despacito, moviendo apenas las ramas de los pinos, que adornaban la orilla de aquel camino...

Los Niños Filósofos decidieron salir y avanzar tan lejos como pudieran ir, admirar toda la realidad para llegarla a contemplar.

Y empezaron a caminar, aunque no sabían bien cómo lo iban a lograr.

Al rato de andar y andar, encontraron un gran cartel...

Una flecha les mostraba un atajo para adelantar más rápido.

Mientras los niños pensaban qué hacer, la Flecha se apresuró en hablar:

- “¡Dense prisa, tomen el camino más corto y más rápido van a avanzar!”

- “¿Quién eres?” -preguntaron los niños-

- “¡La Señora Prisa!” -se apuró en contestar-

- “Ando siempre rápido y sin parar, así primera puedo llegar”.

Los niños comenzaron a caminar muy de prisa

-como les había sugerido la Señora Prisa- sin mirar por dónde iban;

y tan rápido venían que no pudieron observar,

que, en el medio del camino, algo los hizo tropezar...

- “¿Quién se atreve a molestar?” -expresó furiosa Doña Pereza- una almohada que, estirando sus brazos, se desperezaba.

- “Somos los Niños Filósofos que, por venir tan de prisa y sin mirar, tropezamos;

¡Perdón por molestar! Tú, ¿qué hacías?” -se animaron a preguntar-

- “Nada” -dijo Doña Pereza-...

- “¿Dónde corren tan de prisa que ni siquiera miran por dónde van?”.

- “La Señora Prisa nos mostró este atajo para lograr más rápido contemplar;

y de tanto andar y andar nos perdimos; tú ¿nos puedes ayudar?”

- “¡Claro!” -dijo Doña Pereza- “¿por qué no se sientan a descansar?

Mañana, si tienen ganas, sin prisa, pueden continuar”.

Los Niños Filósofos aceptaron.

Pero los minutos pasaron y se aburrieron de esperar...

- “¿Qué haremos?” -preguntaron-

- “Nada” -dijo Doña Pereza- y allí acostada se quiso quedar.

Los Niños Filósofos se levantaron despacio, para no molestarla y continuar,

aunque no estaban muy seguros de cómo llegar a contemplar.

Iban andando muuuy lento y alguien los llamó:

- “Sh sh, ¿dónde van tan despacito? ¡Parecen un caracol!”

Los Niños Filósofos respondieron:

- “Veníamos muy de prisa, la Señora Prisa nos apresuró.



*Encontramos a Doña Pereza y perezosos nos dejó...
Buscamos alcanzar la contemplación. Tú, ¿quién eres?" -preguntaron-
"Soy **Don Ocio** -respondió-,
termino todas mis actividades y me preparo para la contemplación".
- "¡Qué bueno, genial, fantástico! -dijeron; y el Niño preguntó:
- ¿Podrías decirnos cómo la alcanzamos la Niña y yo?"
- "Claro -expresó **Don Ocio**- escuchen con atención:
"Primero deben detenerse. Luego avanzan tranquilamente,
mirando siempre por dónde van; observen atentamente toda la realidad;
así podrán admirar las cosas y prepararse para contemplar".
¡Llévenme con ustedes, yo los voy a acompañar!
Los Niños Filósofos siguieron su camino, junto a su amigo **Don Ocio**,
¡el único que los pudo ayudar!*

María Lorena Espósito

Desarrollo general

En todas las clases se leerá un cuento. En cada uno se hace referencia a una actitud filosófica, que representa a un amigo de los Niños Filósofos (Ocio, Silencio, Estudiosidad), que los ayudará a alcanzar la contemplación y también les permitirá distinguir aquellas actitudes que no colaboran para lograr ese fin.

Primer cuento:

La motivación sugerida se dirige a que puedan descubrir *el ocio* como actitud que favorece la contemplación. Con este fin el maestro propicia un ambiente de calma, silencio y disposición tal que exalte el ejercicio de la lectura y relata "Los Niños Filósofos y Don Ocio".

Finalmente, se realiza el diálogo filosófico.

Preguntas de comprensión

- ¿De qué trata el cuento?⁵
- ¿Dónde y cuándo transcurre la historia?

⁵ En cada cuento el docente agregará preguntas para guiar la narración oral de los niños.

- ¿Qué personajes intervienen?
- ¿Cuáles son los personajes principales?
- ¿Qué querían hacer? ¿Por qué?
- ¿Qué pasó al principio? ¿Y después? ¿Y al final?
- ¿A quién encontraron primero? ¿Y luego?

Diálogo filosófico

- ¿Qué amigo nuevo ayuda a los Niños Filósofos a prepararse para contemplar? ¿Cómo los ayuda? ¿Por qué?
- ¿Quiénes no los ayudan? ¿Por qué?
- ¿Qué pasa cuando vamos muy apurados, de prisa? ¿Por qué?
- ¿Qué pasa cuando vamos muy lentos y perezosos? ¿Por qué?
- ¿Qué pasa cuando vamos mirando y observando toda la realidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo describirían a Don Ocio? ¿Cómo es? ¿Qué hace? ¿Por qué es el único amigo de los Niños Filósofos que los pudo ayudar?

Contemplación filosófica

- El ocio es detenerse en las actividades para disponernos a contemplar.

Actividad de cierre

- Responder la pregunta y dibujar al amigo de los Niños Filósofos.

Referencias bibliográficas

- Pieper, Josef (1979). *El ocio y la vida intelectual* (4ª ed.). Rialp.

3.2. Cartilla de actividades para el alumno

En este tema las actividades se plasman del siguiente modo (Alvarado et al., 2024, p. 47):

Título: ¿Qué es el ocio?

Texto breve introductorio: Descubrimos que el ocio nos ayuda a prepararnos para la contemplación.

Actividad de los alumnos:

- ¿Cómo ayuda el ocio a los niños filósofos?
- Dibuja el amigo que ayuda a los niños filósofos a llegar a la contemplación:

69

Respuesta a la pregunta: El ocio es detenerse en las actividades para disponernos a contemplar.

Finalmente, apreciemos la *sabiduría* de los niños en una carta que uno de ellos le escribe al Señor Ocio: “Querido Señor Ocio, me voy a San Juan y seguro voy a ver muchos paisajes que tal vez pueda llegar a contemplar”.

A modo de cierre

En estas páginas hemos podido advertir la riqueza del Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario, fruto del estudio, la investigación, el ejercicio profesional, el trabajo colaborativo de docentes, directivos de los colegios pertenecientes a la Universidad Católica de Cuyo-Sede San Luis, de otras instituciones educativas que se han unido a este desafío y de los formadores de la Diplomatura que capacita a los educadores.

Como todo Programa Educativo se sustenta en varios pilares:

- 1- *Capacitación docente:* comenzó con diferentes cursos y hoy está unificada en la *Diplomatura en Filosofía Realista en el Nivel Primario* que brinda, en modalidad virtual, la UCCuyo-SL desde el Centro de Estudios para la Innovación y el Desarrollo (CEPID). A la fecha se han diplomado más de cien profesores y directivos de distintas provincias de Argentina y algunos del exterior (Chile, Perú), quienes difunden el PFR a partir de sus Trabajos Finales Integradores, publicaciones en revistas especializadas y prácticas escolares.
- 2- *Investigación doctoral* (Alvarado, 2020), cuyos resultados avalan y “autorizan” la puesta en práctica del Programa.
- 3- *Publicaciones:* están disponibles, en formato digital y físico, las Guías para el Docente y las Cartillas de Actividades para los Alumnos de primer a sexto grado.

- 4- *Plataforma virtual*: una gran variedad de recursos didácticos (videos, juegos, actividades complementarias) ayudan al docente a implementar las clases de Filosofía. Pueden acceder quienes han institucionalizado el Programa en sus escuelas.
- 5- *Asesoramiento y monitoreo* constante a fin de acompañar a los establecimientos educativos que lo aplican.
- 6- *Proyecciones* hacia el nivel inicial y secundario inspiradas en los objetivos, contenidos y metodología específica del PFR.
- 7- *Impacto curricular e Integración con otras áreas*: ha quedado demostrado, a lo largo de estos quince años, que los alumnos progresan notablemente en la comprensión lectora, la capacidad de orden, de silencio y de reflexión, así como en la expresión oral. Asimismo, si bien esta propuesta se plantea como un espacio curricular específico, queda abierta la posibilidad de integrarla con los contenidos de las diferentes áreas del currículo promoviendo, en una mirada sapiencial, la articulación entre ciencia y filosofía.

Al concluir esta presentación, esperamos haber perfilado un itinerario positivo, esperanzador, actual, atractivo para alumnos y educadores. De esta manera, el desafío de enseñar filosofía a los niños desde la perspectiva realista, alentados por los logros, encuentra su sentido y justificación.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, E. N. (2020). *El desafío de enseñar Filosofía desde una perspectiva realista en el nivel primario* [Tesis de Doctorado inédita]. San Juan, Universidad Católica de Cuyo.
- Alvarado, E. N., y Espósito, M. L. (2024). *Filosofía. Guía para el docente. Primer grado*. Editorial Universitaria UCCUYO.
- Alvarado, E. N., Espósito, M. L., Andino, L. P., y Enríquez, J. (2024). *Filosofía. Cartilla de Actividades para el Alumno. Primer y Segundo Grado*. Editorial Universitaria UCCUYO.
- Bosco, J. (2020). *Del estatismo al homeschooling*. Sjolé.
- Bosco, J. (2021). *Pedagogía de la Hermosura*. Sjolé.
- Casaubon, J. A. (2006). *Nociones generales de Lógica y Filosofía*. EDUCA.
- Gilson, É. (1997). *El Realismo Metódico – Le Réalisme Méthodique* (Edición bilingüe francés – español). Encuentro.
- Hernández de Lamas, G. (2000). *Los desafíos del aprendizaje*. Instituto Mater Dei.



- L'Ecuyer, Catherine (2014). The Wonder Approach to Learning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-8.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00764>
- Martínez García, E. (2002). *Persona y Educación en Santo Tomás de Aquino*. Fundación Universitaria Española.
- Pieper, J. (1979). *El ocio y la vida intelectual* (4ª ed.). Rialp.
- Pieper, J. (2012). *Felicidad y contemplación*. Librería Córdoba.
- Shell, P. E. (2025). *El crecimiento humano. Hacia una psicología del desarrollo según los principios de Santo Tomás de Aquino*. Sponsa Verbi.
- Vázquez, S. M. (2012). *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2ª ed.). Ciafic Ediciones.

Hilda Difabio de Anglat

Centro Investigaciones Cuyo, CONICET

Aceptado: noviembre 2025

Datos de la autora:

Hilda Difabio de Anglat es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; investigadora principal de CONICET; codirectora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Cuyo; miembro del Comité Académico del Doctorado en Psicología, Universidad del Aconcagua; docente de metodología de la investigación y de producción del discurso científico en carreras de posgrado.

Dirección de correo electrónico:
ganglat@gmail.com

Investigación en el aula: análisis de los Trabajos Finales Integradores de la Diplomatura

Resumen *Se analizan los Trabajos Finales Integradores (TFI) de la Diplomatura en Enseñanza de la Filosofía Realista en el Nivel Primario con el propósito de caracterizar la producción investigativa de los estudiantes. En el corpus completo (N = 36) se implementa análisis de contenido a partir de cuatro categorías teóricas: finalidad, objeto de estudio, sector educativo y metodología. Los resultados muestran que se trata de indagaciones inmediata o mediatamente aplicadas, orientadas a la mejora de las prácticas educativas; que, si bien la categoría contemplación y asombro constituye el eje transversal del corpus, se advierte una amplia diversidad temática; que predominan los estudios contextualizados en la educación formal, especialmente en el nivel primario; y que el estudio de clase es la metodología más frecuente. En conjunto, los trabajos evidencian el potencial de la investigación en el aula como estrategia formativa para articular la reflexión pedagógica, la enseñanza de la Filosofía Realista y la producción de conocimiento. Finalmente, se reflexiona brevemente sobre la contemplación y el asombro como fundamento y horizonte común de las investigaciones analizadas.*

Palabras Clave Filosofía realista, investigación en el aula, trabajo final integrador, formación docente, estudio de clase.

Classroom Research: An Analysis of the Capstone Projects of the Diploma

Abstract: *This article analyses the Capstone Projects completed in the Diploma Program in Teaching Realist Philosophy at the Primary Level in order to characterize the students' research output. Content analysis was conducted on the complete corpus of projects (N = 36) using four theoretical categories: purpose, object of study, educational sector, and methodology. The findings show that these studies are immediately or mediately applied research projects aimed at improving educational practices. Although contemplation and wonder constitute the overarching theme across the corpus, a wide range of topics is represented. Most studies are situated within formal education, particularly at the primary level, and lesson study emerges as the predominant methodological approach. Taken together, the projects highlight the potential of classroom research as a formative strategy for integrating pedagogical reflection, teaching of Realist Philosophy and knowledge production. The article concludes with a brief reflection on contemplation and wonder as the foundation and common horizon of the studies analysed.*

Keywords: *Realist Philosophy, classroom research, capstone project, teacher education, lesson study.*

Introducción

La propuesta pedagógico-didáctica para la Diplomatura que nos convoca se fundamenta en una investigación, la tesis doctoral de la Dra. Elisa Noemí Alvarado (2020), que durante tres años evaluó la implementación del Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario (en adelante, PFR) en todos sus componentes (por ejemplo, los cursos de formación docente) y validó los resultados de esta evaluación mediante la participación de los diversos integrantes de la institución educativa.

Como resultado de dicho estudio, advertimos la importancia de sostener la formación de los docentes en el PFR en una propuesta que integrara la investigación en y de sus prácticas áulicas. Así surgió un espacio curricular orientado a esta tarea, que denominamos “Investigación en el aula”. Lo armamos *ad hoc* dado que no hallamos en

la literatura otro formato que integrara de este modo la práctica docente y la investigación.

En esta asignatura, desarrollamos un diseño curricular que combina encuentros colectivos con tutorías personalizadas en los equipos de investigación que se conformaban tempranamente o con aquellos diplomandos que optaron por llevar a cabo un trabajo individual.

Estas tutorías, que efectuamos de modo conjunto con la Dra. Alvarado, acompañaban el proceso investigativo desde el planteo de la pregunta inicial hasta la formulación del diseño. Desde el inicio, la formación en investigación se concibió como una interacción permanente entre teoría y práctica, en un dinamismo que –al no distanciar las instancias– se volviera más relevante para la tarea concreta en el aula. En este sentido, Cruzata-Martínez et al. (2018) indican que el tutor de posgrado debe potenciar la "problematización" como proceso central a fin de promover la formulación gradual del estudio propio. Consideramos que las sesiones resultaron productivas porque el intercambio se organizó en torno a las producciones concretas de los estudiantes y no sobre planteos abstractos, con el propósito de favorecer también la reflexión acerca del trabajo por realizar. Una buena tutoría metodológica supone ayudar a los estudiantes a establecer la coherencia estrecha entre el problema, el sustento teórico, el diseño y las estrategias de recolección y análisis.

Intentamos organizar tutorías efectivas, las que requieren atender a dos dimensiones (Major, 2023): apoyo psicosocial (confianza, expectativas altas, aliento) e instrumental/de carrera (guía técnica, provisión de recursos, modelamiento de prácticas, retroalimentación). Ambas dimensiones son necesarias: la segunda solo puede sostenerse si la primera está activa (Tonon y Toscano, 2013). Se trata, entonces, de una práctica deliberada que combina la creación de condiciones relacionales con intervenciones técnicas precisas, escalonadas según la etapa del proceso y ordenadas a estimular la autonomía del investigador en formación.

Las tutorías continuaban en la interacción de los diplomandos con la dirección y codirección del trabajo, esta relación tan personal que, si bien no es la única variable que afecta la culminación de la investigación, sí reviste un efecto documentado por la bibliografía y validado en nuestra experiencia en el progreso de la escritura de los géneros discursivos de graduación (Hernández et al., 2016; Capetillo-Medrano et al., 2022; Major, 2023, entre muchos otros). Relación que Gurr (2001) caracteriza como “el más importante canal de herencia intelectual de una generación a otra” (p. 81).

En cuanto a los logros y su significación, en primer lugar, destacamos la *altísima eficacia terminal de la Diplomatura* en sus cuatro cohortes, con una tasa superior al 95%. Un porcentaje importantísimo en el post-título en cuanto, por un lado, en este nivel las carreras se cursan en simultaneidad con variadas obligaciones y, por otro, el requisito de graduación es un trabajo final integrador, es decir, un informe de investigación, que supone cumplimentar una serie de requisitos exigentes. Esto es, no se trata de una monografía o un ensayo, textos muy válidos, pero que no suponen una producción escrita orientada a la evaluación de competencias asociadas con el título. Por estas *competencias asociadas al título*, el TFI es una investigación original, que integra y desarrolla los contenidos aprendidos, así como las competencias adquiridas. Luego, es de elaboración obligatoria para la titulación, o sea, se trata de un “género discursivo de graduación” (Orellana y Navarro, 2024), un escrito que certifica que los estudiantes están capacitados para implementar investigaciones en Filosofía realista en la escuela.

Si bien conforma una tarea autónoma del equipo o del diplomando, necesita un tutor que oriente los procesos investigativos. Como decíamos, hemos compartido tiempo en este vínculo de tutoría, *haciendo universidad*, espacio abierto a la exploración de las ideas, de las prácticas, de las observaciones, de la experiencia. En esta interacción entre los equipos y los tutores, así como de los tutores entre sí, se ha conformado un espacio de aprendizaje como *comunidad de práctica* (Wenger, 2001/1998). Este tipo de comunidad, según el autor, se caracteriza como un grupo definido por una empresa concomitante (la tarea que nos reúne), un compromiso mutuo (en este caso, básicamente se trató de aportar a la labor colaborativa) y un repertorio compartido (la Filosofía realista en la

escuela, los movimientos retóricos de cada sección del TFI, los requisitos del discurso especializado).

Ello significa que el aprendizaje se produce en la práctica misma de investigar y comunicar por escrito los resultados de la investigación, en ese doble movimiento de indagar y textualizar. Desde esta perspectiva, el *aprendizaje situado* constituye una actividad inseparable del hacer con otros y favorece la agencia de los participantes (Wenger, 2001/1998). Al respecto, cada equipo conformó una microcomunidad de práctica que estimuló la familiarización con las actividades propias de un investigador: los roles, las experiencias (e.g., escritura/reescritura), las tareas (revisión/auto y coevaluación).

Su producción demandó integración de conocimientos, capacidad para la gestión y regulación del trabajo progresivamente autónomo, con las marchas y contramarchas que son propias de todo quehacer investigativo. Al mismo tiempo, implicó la enculturación progresiva en las prácticas de indagación de una determinada comunidad disciplinar – la de la Filosofía realista en el aula– con métodos propios, formas de análisis, de argumentación y de discurso específicas, un *corpus*: las cartillas del Programa y la tesis de la Dra. Alvarado (2020). Los estudiantes debieron transitar el desplazamiento desde una relación muy personal con el fenómeno educativo (la docencia y la gestión como labores con un fuerte compromiso afectivo-valorativo) a un enfoque intelectual, de una disposición experiencial a una teórica e investigativa (Labaree, 2003).

Cada equipo o diplomando diseñó y evaluó un plan orgánico para responder su pregunta de investigación: acciones, responsabilidades, tiempos, espacios, aplicaciones, registros. Ello supone un salto cualitativo, una transición que se ha caracterizado como *crítica*: el paso crucial de “cursante de espacios curriculares”, esto es, de consumidor del conocimiento “cuidadosamente repartido en cursos, módulos, listas de lectura, temas de clases y tareas de evaluación controladas” (Lovitts, 2005, p. 138), a investigador, a productor de conocimiento original, esto es, el tránsito a un nuevo posicionamiento enunciativo (Carlino, 2005).

Metodología

En el corpus completo de Trabajos Finales Integradores ($N = 36$), cuya extensión total es considerable en cuanto supera las 1.800 páginas de investigación original ($X \approx 60$ páginas), efectuamos análisis de contenido (Bardin, 1996/1977) de cada TFI como unidad analítica, con apoyo de NotebookLM (Google, 2025) para identificar con rapidez porciones textuales significativas. A fin de organizar e interpretar los datos, empleamos cuatro categorías teóricas –finalidad, objeto de estudio, sector educativo y metodología– seleccionadas por su capacidad para ofrecer una síntesis comprehensiva del corpus. El análisis combinó procedimientos cualitativos, orientados a captar el sentido profundo de cada trabajo, con análisis cuantitativos simples (frecuencias y porcentajes) destinados a ponderar la presencia relativa de los distintos indicadores.

Resultados

Por su *finalidad*, son estudios inmediata o mediatamente aplicados, esto es, orientados a la optimización de situaciones escolares, la resolución de problemas o a la toma de decisiones.

La motivación para la elección del tema se vio influenciada por la experiencia en la función educadora y su valoración como tarea “urgente” dado que se busca acercar las experiencias áulicas al ideal pedagógico del PFR. Se trata de temáticas de investigación en las que, en términos de Stake (1999), “no es posible ‘elección’ alguna” porque la investigación del problema “nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarlo como objeto de indagación” (p. 16).

En relación con el tema u *objeto de estudio*, si bien algunos TFI se pueden adscribir a más de una categoría y la primera (cfr. Tabla 1) atraviesa todo el corpus, hemos priorizado la formalidad distintiva de cada investigación con el propósito de mostrar la diversidad temática del conjunto.

Tabla 1.
Categorización del corpus por el objeto de estudio

<i>Categoría temática</i>	<i>Ejemplos</i>
Contemplación y asombro	Alegría y asombro, el juego... (Martínez Moisés y Rodríguez, 2021); ... desarrollo de la actitud contemplativa en primer grado (Abejón et al., 2021); ¿Cómo despertar la contemplación... en el nivel inicial? (Mamaní Moreno y Moya Sosa, 2022); “Mirar desde adentro”. Asombro y belleza... (Callejón y Salgado, 2022); Descubrir la realidad con los ojos del alma (Amaya y Araujo, 2023); Cómo motivar la contemplación de la Belleza ... (Montiel y Vargas, 2023); Educar en el asombro en la etapa preescolar... (Busto Gallardo y Gómez, 2024)
Motivación y actitud filosófica	“¿Otra vez filosofía?” – El desafío de la motivación en las clases... (Echenique, Ivaldi y Vergara, 2021); Motivación didáctica... para despertar el asombro... (Espósito, 2021); Inclinación natural del niño a la Filosofía... (Capelari, Muñoz y Poggi, 2021).
Diálogo / método socrático	Silencio y diálogo... conquista de la verdad (Antes Torres et al., 2021); Filosofando ando: el método socrático... (Maldonado Berlo et al., 2021); ...método socrático... para afianzar la educación humanista (Hernández et al., 2021); filosofía realista a través del método Trivium (Moll et al., 2024)
Filosofía, lenguaje y literatura	... llamada al asombro a través de la literatura (Astudillo Cejas y Sosa Tula, 2021); El libro álbum como camino de contemplación... (Castro et al., 2022); El cuento maravilloso de hadas como camino... hacia la contemplación (Rojo, 2023);
Virtudes y hábitos del pensamiento	Virtud de la estudiosidad... (Moreno et al., 2023); La enseñanza de las virtudes intelectuales... (Baron, 2023); Hábitos metafísicos y prácticos... (Valdez, 2023); El principio de no contradicción... (Piñol Sala, 2023); ...capacidad argumentativa de estudiantes de sexto grado... (Fassano, 2021)
Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario	Programa de Filosofía Realista: Eficacia de la articulación del Nivel Primario con el Nivel Medio (Aldecoa et al., 2021); Curso de capacitación docente. Aportes propositivos al Programa... (Paz, 2021); La filosofía realista: una propuesta en el entorno no formal (Fontanella, 2021)
Filosofía aplicada a áreas curriculares	El seminario socrático...en ciencias sociales... (Coria, González y Pedernera, 2021); Contemplación de las causas primeras... en el área de Ciencias Naturales... (Berón et al., 2022); Geografía y belleza: una puerta de acceso al Creador (Castro e Izu, 2022); Principios filosóficos... en la enseñanza de las Ciencias Naturales... (Carrieri et al., 2022); Filosofarte (Coria et al., 2024)
Educación espiritual / teológica	En el marco de Laudato si’... promover la contemplación... (Peralta, 2023); Noción de alma...en orden a la salvación (Juárez Milán y Ribes Cobos, 2023); ...Filosofía Realista... para vivir la dependencia de Dios en la niñez (Mazin, 2024); Sustancia y accidente en el Misterio Eucarístico (Cuneo y Marsengo Toledo, 2024)+
Inclusión y diversidad	Filosofía en alumnos con discapacidad... (Guaycochea, 2021)
Complementariedad entre modelos pedagógicos	Filosofía Realista en el Padre Andrés Manjón (Quiroga Ibáñez, 2023)

Fuente: elaboración propia.

La categoría *contemplación y asombro* es el eje transversal del PFR (cfr. Alvarado 2020). Se propone educar la mirada que abre la puerta del conocimiento a través de la observación, el silencio y la admiración. Al respecto, se apoya en la definición de contemplación de Pieper (2012), quien distingue tres dimensiones: 1) “percibir la realidad en silencio” (p. 63); 2) “no es conocimiento discursivo”, demostrativo, “sino visión”, ordenada “a la potencia de la ‘mirada simple’ (...) de lo que está presente” (p. 64); y 3) “un conocer acompañado de asombro” ante una realidad que, “aunque mirada inmediatamente, excede nuestra comprensión” (p. 65).

Motivación y actitud filosófica reúne intervenciones pedagógico-didácticas que buscan despertar el interés innato del niño por conocer las causas, transformando la curiosidad natural en “un hábito *sapiente*, un modo de ver la realidad más profunda, con todas las consecuencias prácticas que conlleva como la adquisición del juicio crítico, el gusto por la verdad y el bien, etc.” (Alvarado, 2020, p. 378).

La diáda *diálogo-método socrático* se destaca como la herramienta fundamental para “hacer pensar y conocer”, proceso en el cual el docente guía al alumno hacia la verdad (e.g., el concepto de causalidad) mediante preguntas y repreguntas. Se enfatiza que no se trata de una mera conversación, sino de la búsqueda del *logos* presente en la realidad.

Filosofía, lenguaje y literatura remite a las investigaciones que emplean el texto literario como mediación para el asombro y el ocio contemplativo, permitiendo a los estudiantes sumergirse en lo ficcional y maravilloso (cfr. Difabio, en este Dossier).

La categoría *virtudes y hábitos del pensamiento* (definir, distinguir, sintetizar, entre otros) engloba los estudios cuyo objetivo es el perfeccionamiento de las facultades humanas (inteligencia y voluntad) mediante la adquisición de hábitos operativos buenos.

El *Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario* es, obviamente, una categoría omnipresente en el corpus. Sin embargo, se puede adscribir a tres textos específicos que se distinguen porque su objeto de estudio no es una temática puntual (como el asombro o una virtud específica), sino la arquitectura, fundamentación del programa y de su eficacia pedagógica, para mostrar su adaptabilidad a distintas finalidades.

En la *Filosofía aplicada a áreas curriculares* se explora de qué modo la mirada realista puede enriquecer diversas disciplinas al reconocer principios de orden filosófico en cada una de ellas: los primeros principios de la metafísica (identidad, no contradicción) aplicados a la clasificación de los seres vivos, el estudio de la vida vegetal y animal para llegar a la Causa Primera o la revalorización de los espacios artísticos para despertar el pensamiento filosófico a través de la belleza.

Educación espiritual / teológica refiere a las investigaciones en las que la Filosofía actúa como *ancilla theologiae* –sierva de la Teología– (cfr. Illanes, 2017) al disponer al estudiante para la recepción de las verdades de fe; por ejemplo, la reflexión sobre el binomio substancia-accidente para promover el acercamiento al misterio de la Eucaristía.

En *inclusión y diversidad* se investiga la potencialidad del PFR para su implementación con un alumno con discapacidad intelectual mediante adaptaciones curriculares que, sin vaciar de contenido, simplifican la mediación pedagógica para alcanzar los mismos objetivos. Pone en evidencia que todo niño posee habilidades filosóficas.

La última categoría remite a un trabajo que explícitamente se formaliza como un “complemento” práctico al Programa en cuanto analiza la propuesta pedagógica de las Escuelas del Ave María desde cuatro de las áreas filosóficas que estructuran el PFR (Física, Metafísica, Ética y Lógica) y las emplea como perspectivas interpretativas de las clases del P. Manjón.

Por *sector educativo* en el que se centran las investigaciones, se halla la siguiente distribución:

Tabla 2.

Categorización porcentual del corpus por sector educativo

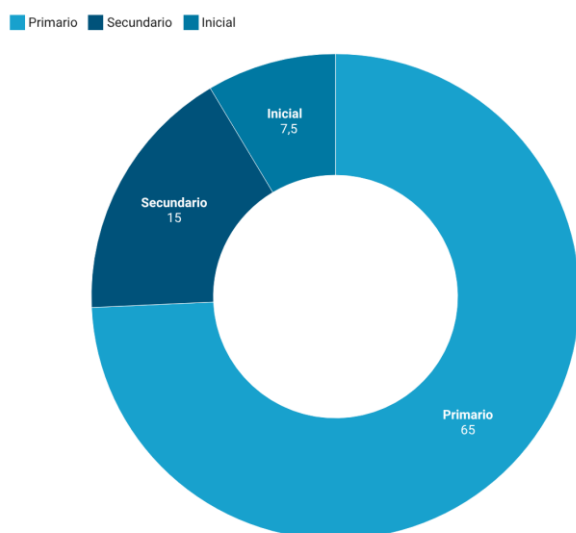
Sector	Porcentaje
Educación formal	87,5 %
Educación no formal / Entorno parroquial	12,5 %

Fuente: elaboración propia.

A su vez, los trabajos contextualizados en el ámbito de la educación formal se distribuyen porcentualmente en tres niveles:

Gráfico 1.

Distribución por nivel educativo



Fuente: Datawrapper.

Por su *enfoque metodológico*, los TFI se clasifican en las siguientes categorías:

Tabla 3.

Categorización porcentual del corpus por metodología de investigación educativa

<i>Diseño</i>	<i>Frecuencia / Porcentaje</i>
Estudio de clase	21 / 58 %
Estudio de diseño	2 / 6 %
Experiencia pedagógica	3 / 8 %
Investigación analítico-propositiva	8 / 22 %
Estudio de caso único	1 TFI
Investigación documental	1 TFI

Fuente: elaboración propia.

Estudio de clase (Lesson study) es la categoría que reúne el mayor número de trabajos, los que se definen explícitamente bajo esta metodología de origen japonés (*jūgyō kenkyū*)¹, investigación en la cual la clase es el objeto de estudio para analizar sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Mediante trabajo colaborativo, los docentes (usualmente, en grupos de cuatro a seis) implementan tres fases centrales: indagación-planeación, ejecución-observación y revisión- reflexión (cfr., entre otros, Benavides Burgos y Calvache Luna, 2013; Soto Gómez y Pérez Gómez, 2015).

Inicialmente, en 2020, compartimos con los docentes tres modelos idóneos para orientar una investigación en el aula: el estudio de clase, la investigación-acción y el estudio de diseño. Con el tiempo, nos centramos en el primero ya que resultó el más adecuado a la naturaleza de las prácticas. Esta metodología, que lamentablemente no se emplea en Argentina, mostró en el corpus analizado toda su potencialidad y pertinencia.

Estudio de diseño (Design-research) refiere a una metodología orientada a investigar una intervención educacional mediante la combinación de rigor cuasi-experimental (pre- y post-prueba), estudio cuantitativo e interpretación cualitativa para la validación estadística de un modelo. Aquí “diseño” quiere decir “diseño instructivo” que se elabora, implementa y somete a escrutinio mediante la investigación (Rinaudo y Donolo, 2010), pudiendo conformar verdaderos “bancos de datos para la innovación” (Bell, 2004, p. 243).

Experiencia pedagógica, de profundidad interactiva como las anteriores categorías, agrupa las investigaciones que documentan la implementación de una secuencia didáctica diseñada *ad hoc* y su valoración cualitativa para ponderar la significación de la vivencia tanto para el alumno como para el docente (y los padres en uno de los trabajos), su eficacia y trascendencia.

¹ “La palabra *kenkyū* significa ‘clase’ o ‘lección’. Por su parte, *jūgyō* tiene, en japonés, un sentido semejante al del término ‘estudio’, que en español usamos como ‘análisis’, ‘indagación’, ‘investigación’, ‘aplicación’ y cuya raíz añade un ‘entusiasmo’ muy apreciado en el sistema japonés” (Zanocco Soto y Ripamonti Zañartu, 2013, p. 4.404).

Investigación analítico-propositiva identifica aquellos estudios cuyo fin inmediato no es la aplicación, sino la elaboración de un plan, un programa, un procedimiento... como solución a una necesidad detectada (Hurtado de Barrera, 2010). En esta categoría se inscriben propuestas pedagógicas y de material didáctico (cursos, guías, planes de clase).

Estudio de caso único se define como una modalidad de investigación cualitativa cuya amplitud o extensión se limita a un solo alumno a fin de ponderar la significación, vivencias y reflexiones que la experiencia pedagógica reviste para él. Desde la clasificación de Stake (1999) de los estudios de casos, el trabajo de María Belén Guaycochea (2021) manifiesta un fuerte matiz de caso intrínseco (entender ese proceso en su particularidad) pero también instrumental (evaluar si la filosofía realista es aplicable a alumnos con discapacidad intelectual).

Investigación documental (Quiroga Ibáñez, 2023) refiere a un proceso sistemático y riguroso de recopilación, examen e interpretación de fuentes escritas –el legado documental del P. Andrés Manjón– con el objetivo de conformar un corpus textual sólido como unidad de análisis que permitiera demostrar los aspectos complementarios de dos modelos pedagógicos que materializan los principios de la filosofía perenne.

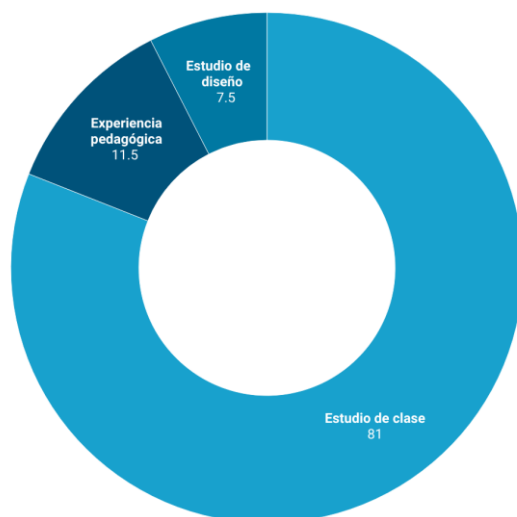
Si analizamos los estudios que emplean los modelos interactivos (N = 26), los porcentajes se distribuyen como sigue:

Gráfico 2.

Distribución por modelos interactivos de investigación en el aula

84

Estudio de clase Experiencia pedagógica Estudio de diseño



Fuente: Datawrapper.

En las investigaciones interactivas, se observa una notable convergencia en el uso de herramientas que permiten capturar la complejidad de la dinámica en el aula desde una perspectiva cualitativa o mixta. Entre los recursos de observación de las clases, se emplean notas de campo y registros narrativos para documentar sucesos e interacciones, así como el clima áulico, soportes tecnológicos (filmaciones y grabaciones) que habilitan análisis minuciosos del diálogo filosófico, producciones de los alumnos, diarios de reflexión (de docentes y padres) para ponderar la significación subjetiva de la experiencia. Entre los instrumentos cuantitativos, se aplican guías de observación y listas de cotejo, elaboradas *ad hoc*, que permiten registrar la presencia o ausencia de los indicadores de interés (silencio reflexivo, asombro, participación activa, etc.) y cuestionarios dirigidos a alumnos o docentes para evaluar la experiencia.

Entre las estrategias analíticas, priman las cualitativas, particularmente los análisis de contenido y temático, a fin de identificar patrones de significado en notas de campo y

diálogos. Posteriormente, el procedimiento fenomenográfico posibilita establecer categorías a partir de las similitudes y discrepancias en las respuestas de los estudiantes. También se emplean estrategias cuantitativas descriptivas (medias, medianas y frecuencias), plasmadas en gráficos de barras y circulares, histogramas y diagramas de caja.

A modo de cierre

En este estudio nos propusimos analizar los Trabajos Finales Integradores (TFI), género discursivo de titulación de la Diplomatura en Enseñanza de la Filosofía Realista en el Nivel Primario, en sus componentes principales con el propósito de poner de manifiesto la producción investigativa de los estudiantes.

Cada uno resulta una contribución significativa a la Filosofía realista en la escuela según lo muestran las evaluaciones de las respectivas comisiones académicas. Estas apreciaron la relevancia y pertinencia de los temas, su vinculación con los objetivos de la carrera, la originalidad de las investigaciones, la solvencia de los marcos de referencia, las secuencias didácticas y los recursos, la adecuación de los instrumentos elaborados *ad hoc*, el análisis y la interpretación de los resultados, el planteo de propuestas pedagógico-didácticas valiosas y viables, el orden y coherencia de la estructura interna, la trama expositivo-argumentativa y el lenguaje especializado; en suma, la producción de *auténticos aportes educativos y de teoría instruccional* con potencialidad cierta de transferencia.

Algunos TFI han dado lugar a publicaciones (artículos en revistas especializadas), cumplimentando una máxima de oro de la investigación: Esta no termina hasta que no se publicitan sus resultados. Una tarea de tan largo aliento no puede quedar como un esfuerzo privado, debe compartirse, socializarse en los espacios privilegiados del intercambio científico (jornadas, seminarios, congresos) y debe dar lugar a publicaciones, para el aprovechamiento de toda la comunidad educativa. “Todo esfuerzo de investigación en educación tiene como último propósito llegar a un

conocimiento que pueda utilizarse para la acción” (Pérez Serrano, 1994, p. 61). En síntesis, esta labor que hemos reseñado brevemente ha hecho fructificar en cada aula la investigación pedagógica y/o didáctica de la Filosofía realista.

Como señaláramos, *contemplación y asombro* es la categoría nodal del análisis, el fundamento que otorga identidad a todos los trabajos finales de la Diplomatura, dado que las fuentes la identifican no solo como un tema específico, sino como el eje transversal y finalidad del Programa. En este sentido, se considera la “disposición filosófica” esencial, la “noción” clave que confiere sustento, unidad y continuidad al PFR, la “puerta” para detenerse a vivenciar y conocer, el “motor” necesario para que ocurra el aprendizaje, el “origen permanente e inmanente del filosofar”, el “método” para abordar la realidad en diversas áreas disciplinares.

Al respecto, cada TFI nos ha permitido volver a los niños y los adolescentes en su relación con la realidad, y hacerlo desde el asombro, esa disposición primera del intelecto que mueve a conocer y a amar la verdad. En las aulas, el asombro se volvió una experiencia convocante: los alumnos se asombraron, pero también los docentes ante la comprensión profunda de los estudiantes y su expresión mediante distintos lenguajes.

Hablar hoy de “niños, realidad y asombro” es, también, referirnos a nosotros como educadores e investigadores: la posibilidad de mirar a la escuela con ojos nuevos, con la misma apertura que tiene el niño ante el mundo.

En definitiva, la experiencia compartida en la Diplomatura ha mostrado que la formación en investigación puede integrarse de modo fecundo con la práctica docente, convirtiendo el aula en un ámbito preeminente de producción de conocimiento pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, E. N. (2020). *El desafío de enseñar Filosofía realista en el nivel primario* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Católica de Cuyo, Argentina.
- Bardin, L. (1996/1977). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal.

- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in Education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243–253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6
- Benavides Burgos, L., y Calvache Luna, R. (2013). El Estudio de Clase como investigación en el aula. *Universitaria. Docencia, Investigación e Innovación*, 2(1), 32-55. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/582>
- Capetillo Medrano, C. B., Soto-Bañuelos, E., y Pesci-Gaytán, E. . (2022). Proceso de dirección de tesis y modelo de asesoría. Posgrado de Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, e226507. https://doi.org/10.24220/2318-0870_v27e2022a6507
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Cruzata-Martínez, A. C.-M., Bellido García, R., Velázquez-Tejeda, M., y Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9-35. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>
- Google. (2025). NotebookLM [asistente de investigación]. <https://notebooklm.google/>
- Gurr, G. (2001). Negotiating the “rackety bridge” - a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81-92. <https://doi.org/10.1080/07924360120043882>
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., y Rivera, Á. E. (2016). Percepción de la motivación y satisfacción de la tutoría recibida en estudios de posgrado. *Formación universitaria*, 9(2), 49-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200006>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación holística. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ª ed.). SYPAL.
- Illanes, J. L. (2017). «Philosophia ancilla theologiae». Límites y avatares de un adagio. *Scripta Theologica*, 36(1), 13-35. <https://doi.org/10.15581/006.36.13748>
- Labaree, D. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22. https://web.stanford.edu/~dlabaree/publications/Peculiar_Problems_of_Ed_Researchers.pdf
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Major, C. H. (2023). “I’ll be there for you”: A review of research on beneficial dissertation mentoring practices. *New Directions for Teaching and Learning*, 176, 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl.20564>
- Orellana, M., y Navarro, F. (2024). ¿Cómo se investigan los géneros de graduación en Latinoamérica? Tendencias dominantes, supuestos y líneas futuras. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 40(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440264982>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pieper, J. (2012). *Felicidad y contemplación*. Librería Córdoba.

- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29. <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Soto Gómez, E., y Pérez Gómez, Á. (2015). *Lessons Studies*: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 84(29, 3), 15-28. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos* (2ª ed.). Morata.
- Tonon, G., y Toscano, W. (2013). Acompañar el proceso de iniciación en investigación de jóvenes estudiantes de grado y posgrado. *KAIROS. Temas de Ciencias Sociales*, 17(31), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4349548>
- Wenger, E. (2001/1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zanocco Soto, P., y Ripamonti Zañartu, C. (2013). Estudio de clases en Didáctica de la Matemática: proceso reflexivo de los estudios de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad Santo Tomás. En *Actas del VII CIBEM* (pp. 4.403-4.411), Montevideo, Uruguay.

Corpus

Cohorte 2020-2021

- Abejón González, Raquel, Carhuamaca Yarango, Silvia Natividad, Loring De Anta, Ma. del Pilar, y Martínez Lázaro, Berta Azucena (2021). *Diseño de clase para el desarrollo de la actitud contemplativa en primer grado*.
- Aldecoa, Andrea Cecilia, Carranza Pedernera, Brenda Paola, Estrada, Paola Fernanda, y Miranda, Adriana Gisela (2021). *Programa de Filosofía Realista: Eficacia de la articulación del Nivel Primario con el Nivel Medio*.
- Antes Torres, Marcela Sabrina, Cadile, Mariana Carolina, Ferreyra, Sonia Isabel, Garay Escudero, Luciana, y Velázquez, Patricia Marcela (2021). *Silencio y diálogo. ¿Camino para la conquista de la verdad?*
- Astudillo Cejas, Marcela Natalia, y Sosa Tula, Ma. Lourdes (2021). *La belleza en la experiencia literaria. ¿Una llamada al asombro a través de la literatura?*
- Capelari, Bibiana, Muñoz, Anabel, y Poggi, Ma. Jimena (2021). *Inclinación natural del niño a la filosofía. Cómo potenciarla en el nivel inicial*.
- Coria, Ma. Carolina, González, Gabriel Felipe, y Pedernera, Claudia Elizabeth (2021). *El seminario socrático como instrumento pedagógico en el área de Ciencias Sociales en 6° grado del Nivel Primario, Colegio San Luis Rey*.
- Echenique, Patricia Ivana, Ivaldi, Alejandra Noemí, y Vergara, Laura Vanina (2021). *“¿Otra vez filosofía?” – El desafío de la motivación en las clases de filosofía realista en el segundo ciclo del nivel primario*.
- Espósito García, Ma. Lorena (2021). *La motivación didáctica como recurso para despertar el asombro: un aporte para potenciar el Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario*.
- Fassano, Marina (2021). *Aproximación a la capacidad argumentativa de estudiantes de sexto grado de nivel primario a través de un estudio de clases*.
- Fontanella, Silvana (2021). *La filosofía realista: una propuesta en el entorno no formal*.

Guaycochea, Ma. Belén (2021). *La importancia de la Filosofía en el aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual integrados en escuelas comunes.*

Hernández, Sofía, Martínez, Ma. Jimena, Monroig, Alejandra, y Platero, Andrea Alejandra (2021). *El camino del pensamiento. Aplicación del método socrático en el nivel primario y secundario como práctica innovadora para afianzar la educación humanista.*

Maldonado Berlo, Sol Antonella, Mardini, Gabriela Elva Yolanda, Pedernera, Miguel Ángel, y Quiroga, Marianela (2021). *Filosofando ando: El método socrático aplicado al campo de la Lengua.*

Martínez Moisés, Ma. Magdalena, y Rodríguez, Rocío Anabela (2021). *Alegría y asombro: contexto para el juego del niño filósofo.*

Paz, William Román (2021). *Curso de capacitación docente. Aportes propositivos al Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario.*

Cohorte 2021-2022

Berón, Nadia Anahí, Crescitelli, Eliana Micaela, Ramírez, Patricia Soledad, y Rosales, Vanesa Jacqueline (2022). *La Contemplación de las Causas Primeras desde una mirada realista en el área de Ciencias Naturales.*

Callejón, Silvana Lorena, y Salgado, Tania Belén (2022). *“Mirar desde adentro”. Asombro y belleza en el nivel primario.*

Carrieri, Magalí Vanina, Monroig, Ma. Valeria, Núnes, Silvia Edith, y Vázquez, Fanny Graciela (2022). *Principios filosóficos fundamentales. Rescate metafísico de lo verdadero en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel secundario.*

Castro, Gonzalo Javier, e Izu, Giannina (2022). *Geografía y belleza: una puerta de acceso al Creador.*

Castro, Ma. Fernanda, Dellagustina, Marilin Eliana, Jofré, Ma. Laura, Rodríguez, Ma. Lourdes, y Suárez, Lucía Fernanda (2022). *El libro álbum como camino eficaz para alcanzar la contemplación en niños de Primer Grado del Centro Regina Familia.*

Mamaní Moreno, Ana Soledad, y Moya Sosa, Eliana Anyelén (2022). *¿Cómo despertar la contemplación en la niñez? La filosofía realista en el nivel inicial.*

Cohorte 2022-2023

Amaya, Daiana, y Araujo, Silvana (2023). *Descubrir la realidad con los ojos del alma.*

Baron, Elisabeth Verónica (2023). *La enseñanza de las virtudes intelectuales como camino para alcanzar la contemplación de la verdad en el nivel secundario.*

Juárez Milán, Carla Romina, y Ribes Cobos, Jorge Marcelo (2023). *¿Qué noción de alma tienen los niños de tercer grado del CAERF en orden a la salvación?*

Montiel, Gisele, y Vargas, Gabriela (2023). *¿Cómo motivar la contemplación de la Belleza que existe en el mundo en niños de primer grado?*

Moreno, Diego, Romero, Gabriel, Sarra, Viviana, e Ybarra, Vanina (2023). *La virtud de la estudiosidad aplicada en 3er. ciclo del nivel primario y ciclo básico de secundario del Colegio San José a través de técnicas de estudio y de hábitos del pensamiento.*

Peralta, Daiana (2023). *En el marco de Laudato si', ¿cómo promover la contemplación en niños de 4.º grado?*

Piñol Sala, Ma. del Carmen (2023). El principio de no contradicción aplicado a niños de 9 a 11 años.

Quiroga Ibáñez, Claudia Andrea (2023). Filosofía Realista en el Padre Andrés Manjón.

Rojo, Raúl Nicolás (2023). El cuento maravilloso de hadas como camino hacia el ocio y la contemplación.

Valdez, Ma. Carla (2023). Encuentro interdisciplinario entre filosofía y moral. Hábitos metafísicos y prácticos a través de la imitación de la virtud.

Cohorte 2024

Busto Gallardo, Juan Martín, y Gómez, Silvia Marcela (2024). Educar en el asombro en la etapa preescolar, según la misión encomendada por el Padre José Luis Torres-Pardo CR.

Coria, Ma. Cecilia, López, Sebastián Omar, Quiroga, Vanesa Liz, y Zoppi Cáceres, Ma. Belén (2024). Filosofarte.

Cuneo, Ma. Fátima, y Marsengo Toledo, Luciana (2024). Sustancia y accidente en el Misterio Eucarístico.

Mazin, Florencia Lucía (2024). La enseñanza de la Filosofía Realista, un camino para vivir la dependencia de Dios en la niñez.

Moll, Daniela Fabiana, Medero, Yamina Jael, Orellano, Esperanza Mariana Lorena, y Ubilla, Paula Constanza (2024). ¿Cómo acercar al niño a la filosofía realista a través del método Trivium?

María Elena Havelka

Universidad Católica de Cuyo

Aceptado: noviembre 2025

Datos de la autora:

María Elena Havelka es Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de San Luis, Diplomada en Educación Sexual Integral por la Universidad Austral, Licenciada en Educación por la Universidad Católica de La Plata. En la actualidad, se desempeña como docente en la Diplomatura en Enseñanza de la Filosofía Realista en el Nivel Primario en la Universidad Católica de Cuyo y como docente en cursos de capacitación y posgrado en la Universidad San Pablo, Perú.

Dirección de correo electrónico:
maria.havelka@uccuyosl.edu.ar

Filosofía realista y educación emocional

Resumen *El presente trabajo aborda la educación de la afectividad desde los fundamentos de la antropología filosófica realista. A partir de la concepción de la persona como unidad sustancial de cuerpo y alma, se analiza la vida afectiva como una dimensión constitutiva del ser humano, integrada a la inteligencia y la voluntad. Se presentan las principales pasiones y emociones humanas, así como la necesidad de su educación mediante la razón y la virtud. Se proponen orientaciones pedagógicas para favorecer el desarrollo de la conciencia, la regulación y la autonomía emocional en el ámbito escolar. Finalmente, se fundamenta la incorporación de estos contenidos al Programa de Filosofía Realista como parte de una formación verdaderamente integral de la persona.*

Palabras Clave Filosofía realista, Antropología filosófica, afectividad, educación afectiva, formación integral.

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Havelka, M. E. (2025). Filosofía realista y educación emocional. *Psicopedagógica* 16(19), 91-104

Realist philosophy and affective education

Abstract: *This paper addresses affective education from the perspective of realist philosophical anthropology. Based on the conception of the human person as a substantial unity of body and soul, it examines affective life as a constitutive dimension of the human being, integrated with intellect and will. The main human passions and emotions are presented, together with the need for their formation through reason and virtue. The paper also proposes pedagogical guidelines aimed at fostering emotional awareness, emotional regulation, and emotional autonomy within the school context. Finally, it provides a rationale for incorporating these contents into the Realist Philosophy Program as an essential component of the integral formation of the person.*

Keywords: *Realist philosophy, Philosophical Anthropology, affectivity, affective education, integral education.*

Introducción

La antropología filosófica nos ofrece una reflexión racional sobre el hombre como totalidad. En este sentido, la consideramos una rama de la filosofía que busca comprender al ser humano en su esencia y existencia, en su naturaleza, origen, dignidad, sentido y destino.

Otras ciencias que tienen por objeto de estudio al ser humano se ocupan de modo exhaustivo de alguna dimensión o aspecto particular, tal el caso de la medicina –el cuerpo humano en su totalidad integral–, la psicología –los procesos mentales y el comportamiento– o la sociología –las interacciones, grupos y comportamiento social–. La antropología filosófica se centra en una visión integral reflexionando sobre la esencia del ser humano, lo que lo hace único y diferente de los demás seres y aquello singular que le permite su obrar verdaderamente libre.

Algunas de las principales preguntas que se plantea son: ¿Qué significa ser persona? ¿Cuál es la relación entre cuerpo y alma, materia y espíritu? ¿Qué distingue al ser humano de los animales y demás seres? ¿Qué es ser libres de verdad? ¿Cuál es el sentido

del amor, el sufrimiento y la muerte? ¿Cuál es el fin último o propósito de la vida humana?

Para dar respuestas a estas y otras cuestiones que nos hacemos todos desde lo profundo de nuestro ser, comienza con un claro concepto de hombre-persona que pueda guiar el estudio y análisis posteriores. Así, en la filosofía realista nos encontramos con la idea de unidad materia y forma, dando una visión precisa sobre la integración e interrelación entre lo biológico y lo espiritual: la unidad sustancial de alma y cuerpo, presupuesto necesario para toda respuesta posible.

En una rápida revisión podemos referirnos a Aristóteles (1995) quien afirmaba: “El alma es el acto primero de un cuerpo natural que tiene la vida en potencia” (*De Anima*, II, 1, 412a20–21). Tomás de Aquino (2001) nos iluminaba un poco más con su sentencia: “El alma no está unida al cuerpo como el piloto a la nave, sino que es forma del cuerpo” (*Suma Teológica*, I, q. 76, a. 1). Desde el personalismo realista, Karol Wojtyła (1982) sostiene: “El cuerpo expresa a la persona; no es un mero instrumento del alma, sino parte constitutiva del sujeto personal” (p. 233).

Esta realidad que somos cada uno de nosotros, materia y forma, cuerpo material y alma espiritual, se manifiesta en nuestra existencia de modo particular. Lo que nos hace obrar al modo humano, buscar lo mejor, aunque requiera esfuerzo y sacrificios, actuar con sentido y finalidad, amar lo que no vemos y luchar hasta alcanzarlo, es nuestra diferenciación específica entre todos los seres vivientes.

La afectividad humana no puede circunscribirse como fenómeno puramente espiritual, pero tampoco como realidad meramente material-fisiológica, se trata de un fenómeno mixto. Así lo afirmaba Abelardo Pithod (1994) al señalar que “en el hombre la afectividad es un fenómeno mixto, en el que convergen dos fuentes: la corpórea y la espiritual” (158).

Entendida de este modo, toda la dimensión pasional –que también llamamos vida afectiva– en la realidad concreta de la existencia humana está íntimamente relacionada con el alma espiritual de tal modo que no puede delimitarse con claridad hasta dónde se trata de manifestación corporal y desde dónde se asocia a los procesos mentales

superiores, internos, espirituales. Queda clara, sin embargo, la interrelación entre ambas dimensiones cuando estudiamos los fenómenos de naturaleza afectiva. Esto también puede describirse con la misma dinámica desde las vivencias personales experimentadas por todo aquel que se detenga a reflexionar sobre ello.

Miguel Ángel Fuentes (2021) señala que:

“el plano de la afectividad humana es ese ámbito en el que se expresa de modo más claro la unidad sustancial del hombre y la confluencia de las facultades superiores (inteligencia y voluntad) y las inferiores (tanto los sentidos internos, como propiamente los apetitos)” (p. 11).

Los sentimientos, emociones o pasiones son movimientos del apetito sensitivo que se producen como reacción ante la aprehensión sensible de un objeto percibido como atractivo o nocivo por los sentidos internos y que conllevan necesariamente una alteración corporal, condición esencial de toda pasión y emoción.

Coincidiendo con el sentido de “fenómeno mixto” de Pithod, (Fuentes, 2021) nos sitúa en una esfera intermedia y nos ubica de este modo:

“por encima de ella están las facultades superiores -puramente- espirituales y por debajo, el organismo -puramente- biológico del hombre con sus potencias vegetativas, nutritivas, etc. Sin embargo, nuestra naturaleza es ‘una’ con unidad sustancial, y por eso todo tiene repercusión en ese todo que es el hombre” (p. 13).

Para Tomás de Aquino (1995), las pasiones son movimientos del apetito sensitivo¹, provocados por el conocimiento sensible del bien o del mal. Es decir, son reacciones afectivas del alma unida al cuerpo ante algo que se percibe como bueno o malo. No son ni buenas ni malas en sí mismas, son naturales y forman parte de la condición humana.

¹ *Suma Teológica*, I-II, cuestiones 22 a 48.

Sin embargo, pueden inclinar al hombre perfectivamente o no, dependiendo del objeto al que vayan dirigidas o la intensidad en que se experimentan.

Por ello, la educación de las pasiones no consiste en reprimirlas, sino en ordenarlas mediante la razón y la virtud; de este modo, si la razón las ordena al bien, se integran en la vida virtuosa —por ejemplo, la reacción justa y calma si hemos logrado regular el enojo—, de modo que colaboren con la vida moral orientando con fuerza y determinación hacia la dignificación personal.

Nuestro apetito sensitivo se divide en dos partes: *apetito concupiscible*, que tiende hacia el bien sensible y huye del mal sensible, y *apetito irascible*, que reacciona ante el bien o mal arduo, es decir, difícil de alcanzar o de evitar.

La clasificación clásica de las pasiones las divide entre uno y otro. Así, las pasiones del apetito concupiscible (se refieren a bienes o males fáciles) son seis, y se agrupan en pares opuestos, según se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1

<i>Bien o mal simple</i>	<i>Pasión principal</i>	<i>Pasión contraria</i>
Bien presente	Gozo o placer	Tristeza o dolor (por el mal presente)
Bien futuro	Deseo	Aversión (huida del mal futuro)
Bien alcanzado	Amor	Odio (ante el mal en sí mismo)

Fuente: elaboración propia.

Las pasiones del apetito irascible son cinco, y surgen ante bienes o males arduos; se pueden clasificar del siguiente modo:

Tabla 2

<i>Objeto</i>	<i>Pasión</i>
Bien arduo futuro	Esperanza (si se ve posible alcanzarlo) / Desesperación (si se ve imposible)
Mal arduo futuro	Temor (si se ve difícil de evitar) / Audacia (si se confía poder vencerlo)
Mal presente	Ira, que mezcla dolor con deseo de venganza (reacción ante el mal sufrido).

Fuente: elaboración propia.

Entre todas ellas, el amor ocupa un lugar de preferencia. Así lo expresó Tomás: “el amor es la primera de las pasiones y la causa de las demás” (*Suma Teológica*, I-II, q. 25, a. 2). Y es también la pasión más profunda, raíz de todas las demás. Cuando el amor está bien orientado, es decir, al bien verdadero, no al placer inmediato, el resto de las pasiones se ordenan naturalmente. Es por esta razón que todo proyecto ha de darle preeminencia y lugar preferencial.

Lo que proponemos aquí es considerar una amplia variedad de manifestaciones afectivas (sin ser exhaustivos por cierto) y proponer algunas alternativas de estrategias educativas que puedan ser de utilidad a escuelas, pero también a familias e instituciones en general, que estén interesados en ampliar el sentido de *educación integral*, entendiendo la afectividad como parte del complejo dinamismo humano, dando orden y jerarquía a nuestras dimensiones con la finalidad de lograr el equilibrio propio de la madurez de la personalidad.

La primera manifestación afectiva que experimentamos al conocer a alguien podría ser el binomio simpatía/antipatía. Se trata de la reacción interna que surge ante quien desarrolla una clase o conferencia, o que nos presentan en una reunión, fiesta, club o nos cruzamos espontáneamente en una circunstancia y lugar particular. Entramos en sintonía o nos genera cierta incomodidad, nos resulta agradable o no sin poder explicar la razón, queremos acercarnos a esta persona o, sin saber el porqué, necesitamos alejarnos. Se trata de una espontánea respuesta afectiva en la que aún no entran en acción los procesos racionales que, en etapas posteriores, permitirán afianzar una relación vincular significativa y satisfactoria.

Muchos adolescentes fundamentan sus primeras experiencias románticas exclusivamente en esta etapa inicial de la afectividad. Creen que ‘se enamoran’ sin conocerse verdaderamente y sin haber dado tiempo a que el conocimiento mutuo ilumine la atracción espontánea. Aunque esta reacción es natural y constituye el punto de partida de numerosos vínculos humanos, no basta por sí sola para sostener una relación comprometida y madura. Para que el vínculo pueda desarrollarse de manera auténtica, es indispensable avanzar hacia las etapas posteriores de la vida afectiva, en

las que la razón ilumina al corazón y el trato frecuente, sostenido en el tiempo, hace posible un conocimiento más profundo de la otra persona. Solo entonces puede construirse una relación verdaderamente significativa, enriquecedora y estable.

Decimos que es natural, y agregamos que puede ser bueno, pero también puede ser destructivo; por lo cual es un afecto —como todos los demás— que es necesario orientar y educar: el adolescente puede vivenciar como agradable para sí mismo algo que sea malo; y también puede percibir como desagradable, y rechazar en consecuencia, una relación que puede llegar a ser muy buena y satisfactoria en su vida.

Las propuestas de educación de las emociones suelen resultar muy entretenidas para todos, en particular para los pequeños. Es muy variada la oferta de proyectos ya elaborados que podemos identificar tanto en publicaciones como en la virtualidad. En nuestras instituciones, es importante realizar una planificación organizada y articulada, de modo curricular específico o bien transversal, que atienda esta dimensión con mirada integradora.

En el nivel inicial y primer ciclo de nivel primario, la educación emocional es muy propia si consideramos el pensamiento concreto de los niños. Las emociones tienen manifestaciones físicas y conductuales fácilmente observables tanto en sí mismos como en los demás, por lo cual se constituyen en objeto de conocimiento óptimo en las edades tempranas.

Las emociones son reacciones psico-fisiológicas ante estímulos, ya sean externos o internos. Para describirlas brevemente decimos que se presentan como una alteración en el ánimo y se acompañan con una serie de cambios orgánicos con respuestas de diferentes sistemas biológicos: actividad del sistema nervioso, del sistema endócrino, voz, expresiones corporales, todo lo cual nos mueve a reaccionar como respuesta a ese complejo sistema.

Pensemos en una situación que enoja, en la que el protagonista enrojece, sus latidos cardíacos aumentan, se turba al tiempo que levanta la voz y cierra una puerta con vehemencia. En el plano teórico, podemos dividir lo puramente fisiológico, lo

psicológico y lo conductual; sin embargo, en la situación concreta es una sola y misma reacción. Todo el conjunto es fácilmente percibido por los espectadores, y esto es sencillamente lo que podemos enseñar a los pequeños: el reconocimiento de las emociones a partir de experiencias concretas que ocurren en su entorno a diario, tanto en sí mismos como en quienes los rodean. En instancias siguientes, avanzando en la educación afectiva, pueden llegar a entender la causa o hechos que provocan esa reacción natural. Este reconocimiento permitirá anticiparse a la respuesta natural, reemplazándola por la acción elegida y aprendida. Es un proceso lento, requiere constancia y dará como resultado libertad real en el comportamiento humano.

Las emociones pueden ser positivas o negativas. Las más deseadas, porque nos hacen agradable la vida, se inscriben en la primera categoría, por ejemplo: alegría, confianza, sorpresa. Las emociones llamadas negativas son las que suelen generar rechazo porque se sienten desagradables, como miedo, asco o tristeza, pero hemos de saber que también tienen un sentido de protección o finalidad natural.

Algunas caracterizaciones que nos permiten comenzar a entender mejor la vida emocional son:

- En determinadas circunstancias la acción o respuesta es innata e inmediata sin siquiera pensar en ello.
- En general, nos ahorran tiempo para ponernos en acción en situaciones importantes. No tenemos que pensarlo todo. El miedo hace que espontáneamente corramos cuando un perro rabioso se nos acerca. Si nos detenemos a pensar, probablemente salgamos lastimados.
- Las expresiones de nuestro rostro, nuestras palabras y tonos, nuestro lenguaje corporal y gestual, también, permiten que los demás conozcan nuestro estado emocional.
- Las reacciones emocionales nos proporcionan información importante acerca de la situación. Además, pueden ser señales o alarmas de que algo está sucediendo.
- A veces tratamos las emociones como si fueran hechos: cuanto más fuerte es la emoción, más sólida resulta nuestra creencia en que se basa en hechos

incuestionables. Esto no es verdadero por lo cual, sin intervención de la formación de los afectos, terminamos esclavos de ellos: “Si me siento inseguro, soy incompetente”. “Si me deprimó cuando estoy solo, no debería quedarme solo” “Si siento que algo está bien, es que es bueno”. “Si estoy asustada, es algo amenazante”. “Recién la conozco y ya la amo por lo tanto ella debe ser la persona indicada”.

La educación de la vida afectiva es parte del perfeccionamiento humano y suele darse tanto formal como informalmente a lo largo de toda la vida de la persona. En este proyecto presentamos algunas ideas para la educación formal, concretamente sobre la incorporación de estos contenidos en el Programa de Filosofía Realista.

Con enfoque antropológico tomista, el proyecto ya está en marcha hace muchos años, con muy buenos y verificables resultados. El mismo incluye algunas clases sobre el conocimiento y educación de las pasiones en cuarto grado del Nivel Primario. Nuestra propuesta hoy es ampliar esa visión inicial a otras edades/cursos/niveles y presentando otras manifestaciones afectivas como contenido de estudio y misión de los educadores en una perspectiva unitaria del ser humano. Es ésta la presentación de la tarea que emprenderemos con nuestros cursos y diplomaturas, en este capítulo en particular.

En el caso de las emociones, este circuito formado por 1) estímulo, 2) cambios corporales y 3) acción, puede ser captado, entendido y regulado, gracias a la capacidad que tenemos las personas de reflexionar sobre nosotros mismos, desde la más temprana edad. Esto lo podemos transformar en contenidos de aprendizaje de muy diversas maneras.

Las competencias emocionales se presentan como una propuesta que hemos encontrado en varias instituciones. Entre dichas competencias, nos interesa presentar dos que son especialmente significativas para ser trabajadas desde pequeños: conciencia y regulación emocional y una tercera, cuya formación puede iniciarse en la preadolescencia: autonomía emocional.

La conciencia o conocimiento emocional es el primer paso y consiste en conocer las propias emociones, reconocer cuándo surgen, qué las provoca, como reaccionamos y

hacia qué tienden. Prestar atención a ellas y comprenderlas. Y con ello, comprender también a los demás. Con esta iniciación, podemos lograr transitar el camino en el cual la razón ilumine la vida afectiva para, en pasos siguientes, poder orientarla.²

Al referirnos a la regulación emocional, aludimos al desarrollo de estrategias que permiten afrontar las diversas experiencias afectivas de manera adecuada y eficaz. Se trata de aprender a reconocer las propias emociones, anticipar sus efectos y orientar el pensamiento para no quedar dominados por ellas. De este modo, la conducta puede convertirse en una acción deliberada y libremente elegida, en lugar de una reacción meramente impulsiva. La regulación emocional implica también la capacidad de tolerar la frustración, afrontar situaciones de estrés y atravesar experiencias de desilusión o desamor con mayor equilibrio interior, fortaleciendo progresivamente la estabilidad afectiva y la madurez personal.

Como ya se vislumbra claramente, entramos en un proceso largo, que no finaliza nunca, en el cual inteligencia y voluntad en armónica labor logran dominio racional y moral, a fin de gobernar las reacciones de modo perfectivo, hasta la formación de hábitos virtuosos, con los cuales, toda la vida afectiva se vuelve aliada de la razón.

La autonomía emocional refiere a la real posibilidad de vivir en los estados emocionales que elijamos, es decir, ser realmente dueños de nuestras reacciones afectivas y no esclavos de las mismas.

Esta es la meta que nos proponemos. Exige una tarea de toda la vida y muy probablemente no se alcance en plenitud; sin embargo, es evidente en la experiencia de muchas personas en la historia de la humanidad, la posibilidad real de progresos permanentes hacia ese objetivo, cuando hay constancia y perseverancia.

² “La pasión no debe dominar al hombre, sino ser dominada por la razón” (*Suma Teológica*, I-II, q. 24, a. 1).

Esta autonomía emocional puede comprenderse desde una antropología realista, como una disposición progresiva de la persona para gobernar sus estados afectivos sin quedar sometida a ellos. Se trata también de la formación de la virtud conocida como ecuanimidad o igualdad de ánimo, entendida como la estabilidad interior que permite mantener la rectitud del juicio y de la acción frente a las variaciones emocionales propias de la experiencia cotidiana y del temperamento propio. Nuevamente estamos concluyendo en una acción intencional integrada entre inteligencia, voluntad y afectos.

La formación integral necesita ir más allá de la moda de la “educación emocional” entendida como técnica puntual. Educar la afectividad no consiste en eliminar pasiones o emociones, sino en enseñar a percibirlas, nombrarlas, discernirlas, ordenarlas y convertir esa ordenación en hábitos estables de vivencia personal, convivencia, trabajo, estudio y vínculos relacionales. En lenguaje escolar, eso implica pasar de la reacción a la deliberación; de la impulsividad a la autorregulación; del clima emocional episódico al hábito moral compartido; y de la mera expresión emocional a una educación integral que integre cuerpo, sensibilidad, razón, voluntad, vínculos y proyecto personal.

En la educación integral que proponemos a través del programa, esta estabilidad no supone indiferencia afectiva, sino un orden interior de los afectos bajo la guía de la razón y de la voluntad. Así, educar la autonomía emocional implica ayudar a los estudiantes a reconocer sus emociones, moderarlas y orientarlas al bien, favoreciendo una libertad interior que les permita actuar con serenidad, constancia y responsabilidad. De este modo, la ecuanimidad se presenta como una virtud que nos prepara para decisiones más libres, relaciones vinculares armónicas y una vida afectiva más equilibrada.

De algún modo, podríamos sintetizar la idea de educación afectiva como parte de la formación integral y que implica cultivar:

- La sensibilidad para poder reconocer lo que se siente;
- La razón para entender por qué se siente así;
- Y la fuerza de voluntad para actuar libremente según el bien, no según el impulso.

Entendida así, educar la vida afectiva consiste en integrarla en la vida racional y moral del hombre mediante la virtud. De este modo no se la suprime, sino que se la purifica, orienta y eleva, para que se pueda expresar afecto auténtico y con ello se contribuya a alcanzar el bien y la felicidad.

Ciertamente esto es un trabajo conjunto entre diferentes agentes educativos. En lo que esté a nuestro alcance requiere intentar crear un ambiente institucional-educativo-familiar en el cual haya seguridad, comprensión, afecto, estabilidad, respeto, donde la afectividad pueda desarrollarse positivamente.

En este sentido, la fundamentación antropológica para incorporar la educación de los afectos en el Programa de Filosofía Realista podría condensarse en estos principios:

1. Unidad cuerpo–alma: la vida afectiva impacta en el cuerpo, afecta al alma y expresa la condición de unidad sustancial en el hombre.
2. Racionalidad y libertad: el ser humano no está determinado por su vida afectiva, puede guiarla con la razón y la voluntad.
3. Finalidad moral: la educación verdaderamente integral complementa la educación de la inteligencia entendiendo la relevancia de formar en la virtud, y, al mismo tiempo, permite ordenar los afectos hacia el bien verdadero.
4. Búsqueda de la plenitud humana: la madurez afectiva es un signo de sabiduría y equilibrio interior, en el cual todas las manifestaciones de afecto se armonizan con los valores y fines superiores. Solo quien ama apasionadamente un ideal lo alcanzará.

Así, el planteo de educar la afectividad es mucho más profundo de lo que se vislumbra en un análisis superficial. No consiste solo en controlar emociones desordenadas o evitar las pasiones que conducen a un mal. Se trata en realidad de un aporte de enfoque positivo y plenificador en la formación. El objetivo es formar en los estudiantes la posibilidad de responder con conductas que orienten los afectos hacia el bien, que se pueda lograr el dominio de sí mismo, fundamental para desarrollar afectos sanos. Se trata de formar el Buen Amor, y esto, entendido en el amplísimo espectro en que puede

desenvolverse la vida afectiva de todo ser humano, llegando hasta trascender la dimensión puramente natural.

La esfera afectiva cumple un papel fundamental en el desarrollo de toda vida humana ya que, mediante ella, nos conectamos con la realidad de nosotros mismos y nos unimos de modo relacional con los demás, los seres que existen en el mundo y con Dios.

Sin embargo, para que las relaciones se desenvuelvan en un tono positivo, sean cuales sean las experiencias previas, es necesario un proceso de maduración y formación desde la más temprana edad.

Consideramos la educación de la vida afectiva como uno de los aspectos de la formación del ser humano como unidad. La integralidad deseada - y tan promocionada - solo se logra cuando se incluyen todas las dimensiones de la persona, sin reduccionismos, tanto en la delimitación de fines y objetivos como en la planificación de actividades concretas tendientes a alcanzarlos. Y esto ha de ser un concepto para tener en cuenta en la misión de todos los agentes educativos: familia, instituciones de enseñanza formal o informal, iglesias.

En nuestra cultura, la combinación de las 27 letras de nuestro alfabeto ha dado origen a incontables publicaciones, libros, artículos que llenan estantes de las bibliotecas; podríamos afirmar que, del mismo modo, son incontables las posibilidades de personalidades que forman los millones de personas en el mundo. Siendo antropológicamente iguales en dignidad y en constitución esencial, cada uno de nosotros es un ser único e irrepetible.

La variedad humana es una realidad maravillosa que depende de la conjunción de dimensiones, características particulares y circunstancias, entre las que destacamos la educación de esas dimensiones y también promovemos la tarea de autoeducación y mejora de la interioridad personal durante toda la vida. No hay dos personas iguales, ni dos caracteres idénticos. En este orden es donde la educación de la afectividad reviste de importancia crucial, es donde reside el cambio fundamental que, iniciándose en el interior personal, tiene impacto directo en la conducta vincular y relacional social. Desde

esta perspectiva, la educación de la afectividad constituye una dimensión insustituible de la formación integral de la persona y un desafío permanente para toda acción pedagógica inspirada en una concepción realista del ser humano.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (1995). *Acerca del alma* (trad. V. García Yebra). Gredos.

Fuentes, M. A. (2021). *Educación los afectos* (2ª ed.). Ediciones del Verbo Encarnado.

Pithod, A. (1994). *El alma y su cuerpo: una síntesis psicológico-antropológica*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.

Tomás de Aquino. (2001). *Suma Teológica*. BAC.

Wojtyła, K. (1982). *Persona y acción* (trad. R.I. Gutiérrez). BAC.

Elbia Haydée Difabio

Universidad Nacional de Cuyo

Aceptado: noviembre 2025

Datos de la autora:

Elbia Haydée Difabio es Profesora Emérita de la UNCuyo, Licenciada y Doctora en Letras. Categoría 1 en Investigación. Ha dictado y dicta cursos de Extensión Universitaria y de Posgrado, conferencias, talleres, paneles y seminarios en el país y fuera de él. Ha publicado libros –en autoría y coautoría– y cien artículos en revistas especializadas. Participa en Comités editoriales de publicaciones argentinas y extranjeras (entre ellas, *Nova Tellus*) y en asociaciones académicas. Integra el Comité Académico del Doctorado en Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Correos: elbiad@ffyl.uncu.edu.ar,
ehdifabio@gmail.com

Literatura: Puerta para el asombro

Resumen *Estas reflexiones indagan en el potencial de la literatura para niños como dispositivo complementario del Programa de Filosofía Realista en las etapas inicial y primaria. Su meta particular consiste en propiciar una pedagogía filosófica anclada en la existencia y el medio circundante. La consideración escrupulosa del contexto busca validar su trascendencia y magnificencia de modo directo. Esta experiencia sensible facilita el acceso al saber y la aprehensión de lo real, donde las obras literarias –elegidas bajo criterios etarios y temáticos específicos– colaboran en motivar la tarea siguiente.*

El diseño metodológico articula el abordaje de fuentes primarias y de crítica especializada con un ejercicio reflexivo sobre la praxis docente, la formación pedagógica y la trayectoria personal como madre y abuela de niños.

En primer lugar, el eje central son los adultos quienes, como mediadores, deben ser conscientes de cuánto apremia optimizar su propia capacidad de asombro. A continuación, se integra la literatura como elemento activador, delimitando las metas específicas del programa, a la par de algunos lineamientos claros y casos prácticos para segundo y cuarto, un grado representativo por ciclo.

Palabras Clave *filosofía realista, literatura para niños, Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario, segundo y cuarto grados, sugerencias metodológicas*

Literature: A Gateway to Wonder

Abstract: *These reflections explore the potential of children's literature as a complementary tool for the Realist Philosophy Program at the early childhood and primary education levels. The specific goal is to foster a philosophical pedagogy grounded in existence and the surrounding environment. A careful consideration of context seeks to directly validate its significance and magnificence. This sensory experience facilitates access to knowledge and the apprehension of reality, with literary works—selected based on specific age-related and thematic criteria—helping to motivate the subsequent activity.*

The methodological framework blends the analysis of primary sources and specialized literature with a critical reflection on teaching practices, pedagogical training, and personal experiences as a mother and grandmother.

Initially, the focus centers on adults who, as mediators, need to acknowledge the pressing demand to develop their own sense of wonder. Subsequently, literature serves as a catalyst, establishing the program's distinct objectives together with precise guidelines and practical examples for second and fourth grades, representing one level per cycle.

Keywords: *realist philosophy, children's literature, Program in Teaching Realist Philosophy at the Primary Level, second and fourth grades, methodological suggestions*

Introducción

¿Conservamos los adultos la capacidad de maravillarnos? ¿Acaso poseemos aún esa mirada absorta del poeta Alfredo Bufano, plasmada de forma magistral en su Laude X (Paráfrasis del salmo octavo)?

*Cuando miro los cielos que formaste,
las estrellas remotas y la luna,
y las bestias del campo que una a una
de la asolada tierra levantaste.
Cuando veo los ríos que soltaste
de la alta cumbre, y la cambiante duna,
la flor del agua y la amarilla tuna*

*y el bosque que de pájaros poblaste.
Cuando la verde música del alba
llega a mi alma contrita; cuando miro
el roble adusto y la encrespada malva,
doy a volar la fe que en mí se encierra,
y digo en jubiloso hondo suspiro:
¡Cuán grande eres, Señor, sobre la tierra!* Laudes de Cristo Rey (1933)

Su soneto brota de la contemplación casi mística frente a la grandeza del universo. A la natural empatía del escritor se añaden su ferviente devoción divina y un agudo examen de la realidad. Para la creación lírica, le resultó indispensable pausar su marcha, encontrar paz y potenciar sus percepciones.

En ese sentido, un título perfecto que deleita a grandes y a chicos es el libro álbum *Espera* de Antoinette Portis (2017). Una madre camina tan apurada y abrumada por la rutina y el estrés que es incapaz de apreciar los pequeños momentos que fascinan a su niño, él sí con ojos prístinos, mucho más observador y atento a los detalles que va descubriendo y señalando por el recorrido urbano, sin respuesta de parte de su mamá. Hacia el final y ante el arcoíris, ella se detiene y ambos comparten ese instante mágico.

La acumulación de experiencia, el automatismo, el exceso de estímulos, la tecnología son algunos factores por los que se va menguando el asombro, a veces sin advertirlo. Queda reservado a los científicos, a los artistas y a quienes conservan la creatividad, una mentalidad abierta y empática, inquisitiva y flexible. Tal vez intuitivamente comprenden que el asombro es, sin dudas, el origen del conocimiento, la feliz experiencia que faculta el encuentro con la verdad y la belleza. Además, resulta una habilidad o disposición que lleva a investigar los primeros principios y el motor intelectual para cuestionar y para encontrar respuestas. Se trata de una emoción intensa, duradera y profunda ante lo inesperado, insólito, novedoso, grandioso o incomprensible, que combina maravilla y desconcierto.

Su etimología es singular: Según Joan Corominas (Corominas y Pascual, 2022), deriva de sombra, a partir del latín *umbra*. Su significado original estaba ligado a las caballerías,

que se asustaban y espantaban al ver sombras repentinas. Con el tiempo, pasó a referirse a la sorpresa y admiración. También llama la atención el vasto listado de sinónimos que registra el *Diccionario de la lengua española*: Admiración, pasmo, maravilla, fascinación, estupor, estupefacción, perplejidad, extrañeza, embobamiento, embeleso, deslumbramiento, arrobamiento, conmoción. ¿Sus antónimos? Impasibilidad, indiferencia.

Abordamos el concepto de asombro a través de tres dimensiones y dos clasificaciones. Las dimensiones abarcan lo cognitivo (la incapacidad de comprender, ligada a la confusión y al cuestionamiento), lo sensorial (una atención física y mental absoluta hacia el estímulo) y lo espiritual (el vínculo directo con otra emoción profunda: la admiración). Asimismo, se divide en dos variantes: contemplativa, que nos cautiva y nos deja sin palabras por su fuerte alcance, e inquisitiva, la cual, además de deslumbrarnos, activa nuestra mente con interrogantes.

Ahora bien, como apoyos al programa contamos, en primer lugar, con el contacto con la realidad, mediante múltiples y complementarias experiencias que ayudan a este propósito: realizar experimentos y experiencias –entre tantas, las culinarias–, pasear al aire libre, escuchar los sonidos y ruidos de la naturaleza –y aprender a distinguir unos de otros–, sentir el aire en las mejillas, palpar una fruta y saborearla, escalar y trepar, oler una flor, regar y cultivar plantas, recolectar y apilar hojas caídas y piedras, armar bocetos con ellas, comparar formas, colores, texturas; moldear con tierra húmeda, explorar, dibujar en el suelo con un palito, comparar flores, hojas, troncos, ramas, senderos... Si no es posible visitar un parque, una granja¹ o un acuario, alcanza con una plaza o un patio. A esto se suman juegos, experimentos, videos, cuadros (realistas e hiperrealistas), fotografías, acertijos, canciones...

¹ Cf. el manual de Luis Rodríguez Neila (2002) que recopila 15 años de experiencia en granjas-escuela. Algunas actividades son aprovechables y adaptables a nuestras aulas.

La literatura, una aliada bienvenida

Entre sus finalidades, toda la literatura ayuda a habitar el espacio y el tiempo, dona mundos, amplía situaciones vitales y las socializa, acerca placentera y creativamente la lengua materna, contribuye a la formación estética, favorece la textoteca² personal y colectiva, impulsa la productividad textual, potencia el capital simbólico.

En el caso de la literatura para niños y en relación directa con el programa, es una eficiente colaboradora y un medio para la conformación socio-cultural-religiosa. Resulta un complemento, una brújula, una guía, una consejera, un puente, un apoyo, un umbral, un faro, enumeración incompleta que corrobora su alcance como nexo y como punto de partida, un disparador para el inmediato diálogo filosófico.

Polifónica y multidireccional, actúa como puente entre la realidad concreta del niño y la reflexión abstracta. A través de dilemas éticos y situaciones cotidianas, “aterriza” conceptos complejos, despierta el asombro, interpela y promueve el razonamiento crítico. Con adecuada y atenta guía docente, deviene “pre-texto” (jugando con su morfología) que estimula en el niño preguntas genuinas, evalúa comportamientos y toma posición ante ellos.

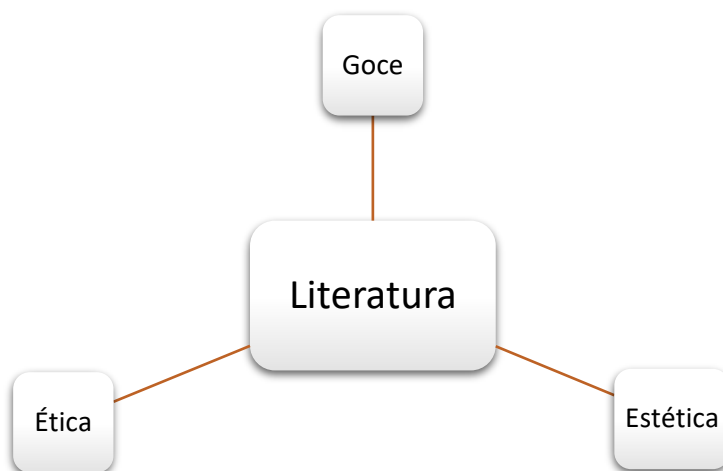
En el módulo incorporado a los cursos se proponen estos objetivos, que convendría tener presentes cuando acompañe a la Filosofía:

- Desarrollar la capacidad crítica para seleccionar lecturas como complemento del Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario.
- Reconocer en la literatura para niños su unidad ético-estética.
- Acreditar la lectura de un repertorio significativo de autores universales, nacionales y regionales.

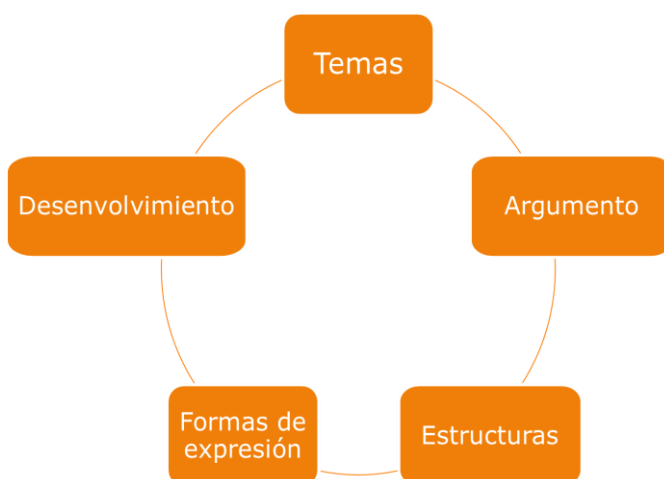
² Término acuñado por la escritora Laura Devetach (2008), una textoteca es el conjunto de textos y universos simbólicos que se almacena desde la infancia y se enriquece a lo largo de la vida.

Resultan especialmente útiles la poesía –tradicional y culta– y las narraciones como cuentos, parábolas, mitos, leyendas, fábulas, adivinanzas, incluso en formato de historieta o libro álbum.

Respetemos en cada encuentro estos vínculos. No es otro lema que el *docere delectando*, el enseñar deleitando:



Y el contenido debe integrar estos cinco componentes estrechamente articulados:



A su vez, en general la temática abarca cuatro áreas: subjetiva, paisajística, religiosa y patriótica. Se priorizarán las dos primeras durante las clases, ya que constituyen ejes

rectores que facilitan el vínculo con los conceptos filosóficos subsiguientes. Depende de varios factores, pero es aconsejable reservar un espacio propio para la literatura, de preferencia en un encuentro anterior.

Algunos lineamientos

- Buscar, jerarquizar y valorar textos literarios en función de las competencias e intereses lectores de cada nivel y aula. (Los catálogos editoriales son muy útiles.)
- Examinar a fondo las lecturas –sin “disecarlas”– para nutrir el intercambio posterior.
- Releer cada texto para explorarlo y así enriquecer el diálogo sobre él como puerta para el filosófico.
- Reconocer que saber preguntar es un arte (regla de las *Wh* en inglés -*why, who, what, where, when, whose... y how-*).
- Y saber escuchar también...
- Respetar los niveles (literal, inferencial y valorativo).
- Apoyarse entre docentes de cursos paralelos.
- Invitar a los niños a que formulen sus propias preguntas.
- Formar un corpus antológico que se enriquecerá de forma progresiva cada año.

Ejemplos

Segundo grado

A partir de la Física aristotélica, los ejes principales de este curso son la Filosofía de la naturaleza –analizando el macro y el microcosmos–, los entes vivientes y los inertes, la escala jerárquica de la perfección, y Dios, Primer motor.

Comencemos, entonces, buscando escritos literarios sobre relieve y manifestaciones naturales. Abundan sobre el ambiente silvestre y el domesticado, el paisaje, el cielo, las nubes y el arco iris, la lluvia y la nieve, el viento, la montaña, los mares y los lagos, los ríos y los arroyos, la luna y sus fases, las estrellas, el sol, las partes del día, las estaciones,

los estados del agua, la germinación, los animales –las mascotas, de granja, salvajes–, las plantas, el círculo cromático... (Complete el lector con nuevas propuestas temáticas.)

Estemos, además, atentos a refranes como estos: “Cada gota que cae del cielo, / tiene su sitio en el suelo”; o “Cuando el pájaro la pica, / es que la fruta es más rica”. Compartamos reflexiones en el aula. ¿Qué quieren decir? En lenguaje adulto, el primero expresa la idea de que todo lo que sucede tiene una razón de ser, un propósito o un lugar asignado en el orden de las cosas. El segundo es un dicho de carácter práctico y tradicional del campo. Significa que los animales eligen instintivamente los mejores frutos (los más maduros y dulces), por lo que su marca es señal de buena calidad. Invitemos a desentrañar el sentido de este: “Quien tiene árbol, tiene pájaros”, que explica tan nítidamente la relación de causa-efecto también en la vida...

Por su parte, la adivinanza resulta una entidad lingüística de riqueza efectiva y sugerente, que se propone con el fin de acertar por medio de la intuición y de conocimientos previos. Se configura con elementos orientadores y desorientadores, engañosos, distractores. En rigor, en este tipo textual no se adivina: se infiere. En la infancia resultan especialmente atractivas porque apelan al ingenio y despiertan la imaginación. Además, es factible abordar y/o motivar muchos temas de estudio mediante estas breves poesías. Y este juego infantil supone una magnífica oportunidad para compartir en el aula y fuera de ella. ¿Por qué no, entonces, una poesía en forma de adivinanza, como esta?

¿Quién es Quintiliano?

*¿Quién es Quintiliano,
que en globo de vidrio
vive todo el año?*

*¿Quién es Quintiliano,
que nada en el agua
invierno y verano?*

*¿Quién es Quintiliano,
que aletas de seda
le sirven de mano?*

*¿Quién es Quintiliano,
gracioso y pequeño,
ligero y liviano?*

*¿Quién es Quintiliano,
camiseta a rayas
y gorro de enano?* Lilia Fornasari de Menegazzo (1984).

Para el público infantil, otras excelentes recomendaciones son *¡No!* de Marta Altés (2021) y *¿Dónde estarán?* de Andrea Riggio (2020). La primera obra narra las cómicas peripecias de un perrito muy noble y bien intencionado que está convencido de que su nombre es, precisamente, "No", ya que sus dueños lo repiten constantemente a causa de sus incansables travesuras. La historia cierra con su total confusión al descubrir que su collar lleva grabado "Rufus". En el segundo libro, el cuento *La paciencia de mamá* presenta a Julieta, una niña inquieta que se asusta cuando su madre dice: "¡Perdí la paciencia!". De inmediato, la pequeña imagina cómo será físicamente la paciencia y, resuelta a hallarla, ordena a la perfección su mochila, su habitación y el baúl de juguetes. En el siguiente texto, *El tren de papá*, el pequeño Felipe cree que la locomotora de la estación es la extraviada y le aconseja a su padre que abandone la búsqueda.

Otra recomendación es *Una luna junto a la laguna* de Adela Basch (2023). En esta historia, una ranita, una paloma y un gatito descubren el mundo por su cuenta. Al hacerse amigos y reunirse junto a una laguna, debaten sobre la forma de la luna, ya que cada uno la ve de un modo diferente. Luego de observarla juntos, advierten que todos tienen razón: la luna es una sola, pero cambia de aspecto y muestra distintas caras. La elección de los personajes no es fortuita: Pertenecen a reinos diferentes (rana, agua; paloma, aire; gato, tierra); son pequeños como ellos y animales muy familiares para los niños. Además, un dato no menor: a pesar de ser tan distintos, entablan amistad. El lugar está muy bien pensado: es verosímil que los tres se reúnan en ese sitio. En cuanto a temas, presenta la

búsqueda de la verdad, el consenso a través del diálogo, el valor de la paciencia y de la experimentación (para reconocer las fases lunares) –en especial en Ciencias Naturales–, el peligro de creer que se sabe todo y los beneficios del trabajo en equipo.

Semejante en intención, es, entre otros, *Siete ratones ciegos*, escrito por Ed Young (2001). Guiados por el interés por conocer, el grupo decidió explorar el enigma. Cada día, uno de ellos se aventuraba a examinarlo; pero, al palpar solo una sección, regresaban con conclusiones totalmente distintas: uno aseguraba haber tocado una serpiente, otro un pilar, y un tercero un abanico. Las discusiones parecían no tener fin. Finalmente, el séptimo, con paciencia y sabiduría, recopiló cada testimonio, entrelazó las perspectivas y logró resolver el misterio: no eran objetos aislados, sino un imponente elefante. Otro ejemplo es *Zoom*, de Istvan Banyai (1995), libro álbum donde cada página se aleja un paso más de la anterior mediante un zoom óptico. A medida que se transforma el contexto, cambia también la perspectiva.

Cuarto grado

Los temas principales, apoyados en la Antropología, son: El hombre, sus acciones; los sentidos externos; el sentido común, la imaginación, la memoria y la cogitativa; el concepto de verdad; el apetito concupiscible e irascible; la voluntad y el bien. Recordar que, si bien los entes pueden alterar sus accidentes (forma, tamaño, color, ubicación, posición, tiempo, relación), su sustancia permanece inalterable.

Podemos compartir una poesía como esta de Amado Nervo (2011/1904), sencilla, dinámica y profunda:

*Niño, vamos a cantar
una bonita canción;
yo te voy a preguntar,
tú me vas a responder:
Los ojos, ¿para qué son?
Los ojos son para ver.
¿Y el tacto? Para tocar.
¿Y el oído? Para oír.*

¿Y el gusto? Para gustar.

¿Y el olfato? Para oler.

¿El alma? Para sentir,

para querer y pensar.

Entre tantas posibilidades, las nubes son un recurrente tema de inspiración. un tema central en estas dos creaciones. Habrá que buscar y seleccionar la que mejor se adapte a la realidad áulica, tras realizar una observación previa del cielo.

La nube

Silueta de lana inmóvil, lejana.

Se aleja tan suave con pico de ave.

La nube remota apenas se nota. Amílcar Urbano Sosa (1963).

Las nubes

La tarde caliente,

húmeda y pesada.

Como campesinos

que vuelven a casa

las nubes, en fila,

parecen cansadas.

Protestan los truenos

y anuncian el agua.

Como peregrinos,

las nubes, calladas,

siguen su camino

sin decirnos nada.

Como los patitos

formando una hilera,

corren en la tarde

su lenta carrera.

Como unos gigantes,

formando cadena

las pesadas nubes
baten sus melenas.
Como los malones
invaden el cielo:
el rayo en la mano
y montando en pelo.
Platos voladores
y desconocidos
parecen las nubes
en su recorrido.
Como los linyeras,
gachos y en sigilo,
las nubes recorren
senderos dormidos.
Como promesantes,
despacio y de a una
Cerrando el desfile
una nube rosa,
toda de sonidos
y de mariposa.
Larga caravana
de extraños camellos
me gusta montarlos;
y explorar el cielo. Olga Ballarini (2009).

Si se ameniza con cuentos, en el anónimo *Los tres hombres perceptivos*, tal el título, son tan observadores y sensatos que descubren cómo se ha perdido un camello siguiendo las pistas de sus pisadas, mordiscos y cargas. Es aconsejable, también, *Buenos días / 1 y 2. Materiales para educar en valores cada jornada escolar* de José Joaquín Gómez Palacios (1996).

O esta adaptación de Juan García Purón (1902) titulada *El filósofo sabio*.

*Había en Persia una academia con las siguientes reglas: "Los miembros han de pensar mucho, escribir poco y guardar silencio cuanto sea posible."
Celebrado en el Oriente por su saber, el filósofo Zeb oyó que había una plaza vacante en la academia y quiso ocuparla; pero desgraciadamente llegó demasiado tarde. No*

sabiendo cómo rehusar sin mortificar al sabio filósofo, el presidente tomó un vaso y lo llenó con agua, a tal extremo que una gota más hubiera causado su derrame. El filósofo entendió por este acto que no había lugar para él; y ya se retiraba, cuando vio en el piso un pétalo de rosa. Lo tomó y, sin decir palabra, lo colocó tan cuidadosamente sobre el agua, que flotó y no se derramó una sola gota.

Ante tan ingeniosa respuesta, y de acuerdo con las reglas de la academia, la asamblea aplaudió en masa y el filósofo fue admitido como miembro.

¿Por qué no inferir cómo acaba una fábula? Por ejemplo,

El asno cargado de sal o El burro que acarreaba sal³

Cuando llevaba un asno una carga de sal a través de un río, resbaló y cayó al agua, donde se disolvió la sal. Se levantó el asno más ligero, encantado del accidente. A la vez siguiente, como llegara al río con una carga de esponjas, creyó que...

O este relato anónimo: El rey sabio

Había una vez un rey que respondía con sabiduría todas las preguntas que le hacían. Cada súbdito que se presentaba ante él salía con la respuesta justa a su pregunta. Cierta día, un joven celoso de su sabiduría se propuso tenderle una trampa. Iría a donde estaba el rey y con un pequeño pájaro en su mano le preguntaría si este estaba vivo o muerto. Si el monarca contestaba que estaba vivo, él lo apretaría con sus manos y al abrirlas el pájaro habría muerto... y el rey se habría equivocado. Si contestaba que estaba muerto, lo dejaría volar... y el rey se habría equivocado. Se sentía orgulloso su plan, no podía fallar.

Entonces llegó ante su majestad y le pidió:

– Dime si el pájaro que tengo en mis manos está vivo o muerto.

Luego de mirar al joven a los ojos, el monarca le respondió:

– Querido amigo, ¿por qué me preguntas eso a mí si la respuesta está en tus manos?

³ Las fábulas tienen distinta numeración según la colección: en la Augustana es la 180; en la edición alemana de August Hausrath, la 191 y en la francesa de Émile Chambry, la 265.

Explorando la relatividad del tamaño y la percepción espacial, *La piedra inmóvil* de Brendan Wenzel (2021) presenta un elemento estático que se transforma en refugio, hogar, mapa, laberinto, isla, ola, trono, recuerdo, peligro u obstáculo según quién el animal, la estación o el tiempo que pasa a su alrededor. Para no ser reiterativos, simplemente se sugiere acceder a *¿Qué es esto gigantesco?* de Adela Basch (2004).

Adicionalmente, el mito grecolatino contiene una innegable energía revitalizadora que impacta en múltiples áreas de la cultura. Funciona como un motor generador y guardián del recuerdo colectivo, con un sentido y un alcance universales en torno a los dilemas humanos. Gracias a su vigencia, su valor didáctico y su conexión emocional, este legado logra conectar con nuestra época a través de relatos ingeniosos, diversos y recreativos. Basta pensar en los efectos de la *hybris* o soberbia, cuando los personajes mitológicos fallan al cruzar las fronteras de lo humano. Las historias de Odiseo, Aquiles, el rey Midas, Dédalo e Ícaro, Narciso, Heracles y Eco sirven como lecciones sobre cómo proceder con sensatez. Y fábulas ejemplares, cuidadosamente seleccionadas, sobre las consecuencias de nuestros actos, para que los niños expliquen la enseñanza con sus propias palabras, como El niño ladrón y su madre, Las dos alforjas, La gallina de los huevos de oro o El niño bañista, El pastorcito mentiroso, Los dos amigos.

Fuera del ámbito estrictamente literario –pero conectados con él si se crean relatos junto a los niños–, el empleo de siluetas, formas y sombras genera interés. Estos elementos pueden presentarse aislados o agrupados por categorías (como frutas o animales), e incluso ordenados en secuencias para estructurar una historia. A partir de ellos, los niños infieren el contenido, lo interpretan y construyen un relato colectivo.

Del mismo modo, los buscadores exigen atención, capacidad analítico-sintética, figura-fondo y lógica, como *Quién qué qué*, del ilustrador y autor francés de literatura para niños, Olivier Tallec (2017), para detectar qué hace cada personaje y crear una historia.



A modo de cierre

Conectarse con el presente exige prestar atención al entorno inmediato: sus estímulos auditivos, olfativos, dinámicos, cromáticos, lumínicos, gustativos y táctiles, incluso hápticos. De acuerdo con las indagaciones de la especialista canadiense Catherine L'Ecuyer (2017), el desarrollo cognitivo en la niñez se consolida a través de vivencias perceptivas tangibles. Estas experiencias les permiten descifrar el entorno y construir su propia identidad.

La neurociencia actual ratifica que, durante la infancia, la memoria semántica (conceptos teóricos) y la episódica (vivencias personales integradas por los sentidos) operan de forma unificada. Ambas dimensiones de la psique se individualizan progresivamente desde la pubertad hasta la madurez. Esto demuestra que el niño no asimila saberes mediante monólogos, guías impresas o dispositivos electrónicos. Por el contrario, demanda interacciones reales y vínculos humanos presenciales.

El contacto directo con un ser vivo, un alimento, la vegetación, un compañerito o una actividad en la naturaleza aleja a los menores de las pantallas informáticas. Este proceso

fomenta el arraigo hacia su comunidad y sus tradiciones. Ante la imposibilidad de implementar un huerto en la escuela, se puede recorrer uno doméstico. Promover la jardinería estimula el respeto por la flora local. Del mismo modo, la creación de agrupaciones musicales infantiles o la elaboración guiada de recetas tradicionales consolidan este propósito.

El motor del aprendizaje debe originarse en el corazón y orientarse hacia valores superiores como el bien, la verdad y la belleza. Además de acercar a las infancias con un mundo analógico, es esencial integrarlas en el tejido social, permitiéndoles proponer modificaciones a las actividades. Para lograrlo, los educadores deben conservar su propia capacidad de admiración, la cual actúa en los niños como una herramienta nativa para vincularse con el tiempo y el espacio. La estrategia radica en guiarlos para que examinen su contexto, disfruten de la convivencia, exploren, decodifiquen, valoren y resguarden su ecosistema. Esto implica reconocer sus componentes, priorizarlos y evaluar amenazas potenciales para evitarlas.

Cuando un niño empatiza con su entorno, estará desarrollando su adhesión a la ecología. Priorizar las narrativas locales y el paisaje próximo frena la adopción de pautas culturales foráneas que, en muchos casos, contradicen la identidad comunitaria, fortaleciendo así la pertenencia. Esta perspectiva no anula la imaginación, concebida como una reconfiguración de los escenarios diarios, sino prioriza la introducción sistemática del mundo real. Finalmente, el tutor adulto humaniza la enseñanza y otorga significado a los conocimientos, una función reguladora de la que carecen los soportes tecnológicos virtuales.

Referencias y Bibliografía⁴

Aldaz Brusil, E. F., Granja Véliz, M. A., Chazi Nacimba, F. G., Chulde Cabrera, S. V., & Morillo Andrade, P. A. (2024). La literatura infantil y la educación en valores de niños y niñas de

⁴ Además de los textos citados en el cuerpo del artículo, se incluyen sugerencias bibliográficas que pueden aportar al trabajo en el aula.

- Educación Inicial. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5759-5773. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9114
- Altés, M. (2021). *¡No!* Editorial: CalibroscoPIO Coediciones.
- Arizpe, E. (2013). *Imágenes que invitan a pensar: el libro-álbum sin palabras y la respuesta lectora. Reflexiones Marginales*. <https://reflexionesmarginales.com/blog/2013/11/30/imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sin-palabras-y-la-respuesta-lectora/>
- Arizpe, E., y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Ballarini, O. (2009). *Aprendiz de mago*. Ediciones del Autor.
- Banyai, I. (1995). *Zoom*. Fondo de Cultura Económica.
- Basch, A. (2004). *¿Qué es esto gigantesco?* Norma.
- Basch, A. (2023). *Una luna junto a la laguna*. Norma.
- Bufano, A. R. (1933). *Laudes de Cristo Rey*. Edita Mercatali Brothers.
- Castro Suesca, S. I. (2024). *Sistematización de experiencias en la literatura infantil como recurso didáctico para la enseñanza de la filosofía en el municipio de Subachoque dentro del espacio Café Literario* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/bd5f5d35-5701-4359-bfdf-dc1f2601ad6b/content>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 22(4), 1-22. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA79480143&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&sw=w&p=AONE&userGroupName=anon%7Eebee05bd&aty=open-web-entry>
- Corominas, J., y Pascual, J. A. (2022). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Gredos. <https://archive.org/details/joanco-2/IO1540~1/>
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte.
- Difabio, E. H. (2007). ¿Conviene leer fábulas? Argumentos ético-estéticos y pedagógicos para su abordaje en el aula. *Investigación sin rodeos*, (2), 24-44.
- Difabio, E. H. (2010). Propuestas didácticas para el ciclo superior de la enseñanza primaria: Hacia una integración literario-lingüística mediante textos narrativos ambientados en la Antigüedad. *Investigación sin rodeos*, (3), 52-64.
- Difabio, E. H. (2012). Textos sobre temática cristiana: algunas propuestas metodológicas. *Investigación sin rodeos*, (4), 23-31.
- Difabio, E. H. (2013). El valor en perspectiva mítica: recientes recreaciones sanjuaninas. *La revista IES* 9-024, (3), 10-16.
- Difabio, E. H. (2022). Infancias y cultura en la actualidad latinoamericana. Cómo atenuar las influencias exógenas, *Revista Exitus*, (11), e022001. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n11D1899>
- Difabio, E. H. (2024). Inserción de la literatura en el Programa de Filosofía realista para el primer ciclo del nivel primario, *Actas del Congreso LIJ 2023 Voces y representaciones, continuidades e innovaciones*, Facultad de Filosofía y Letra, Universidad Nacional de Cuyo.

- Fornasari de Menegazzo, L. (1984). *Pelito de alambre*. PAC.
- García Purón, J. (1902). *La moral en ejemplos históricos*. Editorial D. Appleton y compañía.
- Gómez, M. E. (2003). Adivinanzas: un recurso didáctico para la enseñanza del lenguaje. *Educere*, 6(20), 430-434. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653051>
- Gómez Palacios, J. J. (1996). *Buenos días / 1 y 2. Materiales para educar en valores cada jornada escolar*. CCS.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educación en el asombro*. Edición Plataforma actual.
- Machado, A. M. (2005). *Clásicos, niños y jóvenes*. Norma.
- Miaja de la Peña, M. T. (2006). La adivinanza. Sentido y pervivencia. *Revista Acta poética*, 26(1-2), 443-463. <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/178>
- Montalvo Castro, J. (2011). Adivinanzas audiovisuales para ejercitar el pensamiento creativo infantil. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 36(XVIII), 123-130. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2501985>
- Moral Anel, S. (2018). *La ilustración en la literatura infantil: una aportación en primera persona*. Universidad de Valladolid.
- Morote Magán, P. (2016). Las leyendas y su valor didáctico. *Actas XL (AEPE)* (pp. 391-403). https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_38.pdf
- Nervo, A. (2011/1904). *Perlas negras*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Portis, A. (2017). *Espera*. Plataforma Editorial - Patio. Trad. Anna López Hereter.
- Roggio, A. (2020). *¿Dónde estarán?* Letra Impresa.
- Rodríguez Neila, L. (2002). *Juegos en la naturaleza*. Puertograf.
- Ruiz, H. A. (2026). Recuperar las infancias: cultivar el asombro a través de la literatura. *Ergoletrías*, (12), 102-110. <https://doi.org/10.59514/2322-9977.4154>
- Sánchez, I. (2006). Literatura Infantil. Hacia una crítica especializada. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 1(2). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/%20article/view/1652/1678>
- Sosa, A. U. (1963). *Antología del Meñique*. Ediciones El Pelicano.
- Tallec, O. (2017). *Quién Qué Qué*. BiraBiro.
- Wenzel, B. (2021). *La piedra inmóvil*. Océano Travesía.
- Young, E. (2001). *Siete ratones ciegos*. Ekaré.

*Psico
Pedagógica*