Serie
Selección de Textos

S | T

Hacer Filosofía con Niños y Niñas

Entre educación y filosofía

Juan Estanislao Pérez
Juan Pablo Álvarez
Claudia Guerra Araya

(Editores)

Universidad de Valparaíso
CHILE
Facultad de Humanidades
Instituto de Filosofía

Serie

Selección de Textos

S | T

Universidad de Valparaíso
Facultad de Humanidades
Instituto de Filosofía

Hacer filosofía con niños y niñas

entre educación y filosofía

Juan Estanislao Pérez
Juan Pablo Álvarez
Claudia Guerra Araya

(Editores)

Selección de Textos
Volumen 4

2015

Serie Selección de Textos
Dirección: Juan Redmond

Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía
Editores: Juan Estanislao Pérez & Juan Pablo Álvarez & Claudia Guerra Araya
Primera edición. Valparaíso, 2015

© 2015 de la presente edición, Universidad de Valparaíso.

La Serie Selección de Textos se propone publicar, por una parte, trabajos presentados en coloquios, congresos y simposios organizados en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso; y por otra, la producción académica de pre y post-grado debidamente arbitrados por el claustro de profesores correspondiente.

Volumen 1 - 2013
Ciencia, Tecnología e Ingeniería. Reflexiones filosóficas sobre problemas actuales
Editores: Carlos Verdugo S. & Juan Redmond C.

Volumen 2 - 2013
Amauta y Babel. Revistas de disidencia cultural
Editores: Osvaldo Fernández D. & Patricio Guitiérrez D. & Braulio Rojas C.

Volumen 3 - 2015
Conceptos y lenguajes, en ciencia y tecnología
Editores: Guillermo Cuadrado & Juan Redmond & Rodrigo López O.

Volumen 4 - 2015
Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía
Editores: Juan Estanislao Pérez & Juan Pablo Álvarez & Claudia Guerra Araya

www.selecciondetextos.cl

Con el apoyo del Convenio de Desempeño Institucional para las Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso

Edición:
Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso
Impreso en Planeta de Papel Ediciones. Valparaíso, Chile. 2015
Número de copias: 100

ISBN 978-956-358-725-8

Universidad de Valparaíso - Facultad de Humanidades
Serrano 546, Valparaíso. Chile

Universidad de Valparaíso

Rector: Aldo Valle Acevedo
Prorrector: Christian Corvalán Rivera
Secretario General: Osvaldo Corrales Jorquera
Director General de División Académica: José Miguel Salazar Zegers
Director de Postgrado y Postítulo: Manuel Roncagliolo Pastene
Directora de Investigación: Marcela Escobar Peña
Director de Vínculos y Relaciones Internacionales: Alejandro Rodríguez Musso
Director de Dirección de Extensión y Comunicaciones: David Carrillo Rojas

Facultad de Humanidades

Decano: Juan Estanislao Pérez
Director del Instituto de Filosofía: Jaime Villegas Torrealba

Comité Científico Serie Selección de Textos
Sara Beatriz Guardia (Universidad San Martín de Porres)
Adriana Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)
Claudio Albertani (Universidad Autónoma de la Ciudad de México)
Rubén Quiroz Avila (Universidad Nacional de San Marco)
Jaime Massardo (Universidad de Valparaíso)

INDICE

INTRODUCCIÓN 11

1. Educación y filosofía con niños y niñas 17
   Juan Estanislao Pérez
2. La razonabilidad. Un despertar desde la infancia 41
   Beatriz Sanchez Pirela
3. ¿Pedagogo? ¿Filósofo? Un ejercicio de pensar juntos 59
   Walter Kohan & Jan Masschelein
4. La infancia a destiempo 91
   Juan Pablo Álvarez C.
5. "Acuarelas filosóficas": reflexiones en torno a la ¿planificación? en filosofía con niños/as 101
   Julián Macías
6. Creando y experimentando el pensar. Relaciones y límites entre arte, filosofía e infancia 115
   Paola López Contreras
7. ¿Una filosofía para y con niños, desde textos chilenos y latinoamericanos? 125
   María de los Ángeles Gómez Arenas
8. Filosofar con niños. Un proyecto para habitar e inquietar el pensamiento 137
   Sergio Andrade
9. Consideraciones acerca de la formación docente para el filosofar 151
   Beatriz Fabiana Olarieta

10. Lógica para niños y niñas; su contribución y aplicabilidad bajo una amenaza contextual 161
Claudia Guerra

11. Dialogando entre niñas y niños. Aprender lógica jugando con niñas y niños: por un proyecto dialógico para el aprendizaje de la lógica 173
Juan Redmond

12. "No hay quien pueda pensar por otro". Entrevista a Walter O. Kohan 199
Juan Pablo Álvarez

INTRODUCCIÓN

Por varias razones podemos decir que este libro es un libro de encuentros. Quizás también de desencuentros si vamos dejando que el recorrido por sus páginas nos vaya cuestionando frente a lo que ya sabemos o lo que ya creemos o lo que ya pensamos.

El primero de los encuentros que vale la pena celebrar tiene que ver con el acercamiento inédito entre filosofía e infancia que, en el ámbito educativo, logró realizar a fines de los años sesenta el creador del Programa *Philosophy for Children*, Matthew Lipman, y cuyos alcances son todavía incalculables. Este encuentro es a la vez un desafío a la opinión convencional en educación, y sobre todo a la opinión en torno al lugar que la filosofía debe ocupar al interior de ella. Niñas y niños de todas partes del mundo han demostrado que los adultos no tienen título de domino sobre la reflexión filosófica e incluso, más allá de Lipman, han demostrado que la reflexión no es patrimonio de la filosofía, y que cualquier experiencia literaria, artística, científica o cotidiana puede ser ocasión para el pensamiento.

En este texto se trata de adultos que escribimos desde nuestra experiencia concreta trabajando con niñas y niños y también desde nuestra experiencia reflexiva desarrollada en el ámbito académico. No pretendemos apropiarnos de una voz que solo puede aparecer en el encuentro cara a cara con la infancia, sino más bien dar cuenta de cómo nuestras propias experiencias se han ido transformando a la luz de dichos encuentros.

Creemos que acercar los niños a la filosofía tiene que ver, esencialmente, con recomponer un vínculo y poner atención al modo en que ambos mundos poseen en común el lenguaje de los comienzos y el de la novedad. A la filosofía le interesan los comienzos, la creación de conceptos, la relación inédita entre pensamiento y palabra, y no tanto porque sean buenos pensamientos o porque sean palabras que vale la pena decir, sino porque en el vínculo se aloja algo inédito, dotando al pensamiento y a la palabra de la novedad de un inicio. Los niños y las niñas, por su parte, están en el comienzo de todo, sus vidas están

iniciando un tránsito cronológico, sus voces están empezando a ser escuchadas, sus relaciones son, en gran medida, inéditas y sus genuinas preguntas vienen a cristalizar la novedad del deseo de saber. He aquí un segundo encuentro, uno de lenguajes y de intereses comunes.

Un tercer encuentro lo constituye el hecho de que este texto es fruto de una relación colaborativa en la que participaron muchas personas. En otras palabras diríamos que celebramos una filosofía que no se hace a solas, ni a puertas cerradas ni en un único tono. Hay artículos derivados de algunas ponencias presentadas en Valparaíso el año 2013, en el marco del *IV Seminario de Filosofía con Niñas y Niños*, así como también de la generosidad académica de amigos de otros países que quisieron compartir sus experiencias y reflexiones con nosotros. Los temas abordados son variados, los estilos escriturales y los tonos son distintos, el tiempo dedicado a profundizar en estos ámbitos y los intereses, seguramente, también difieren entre los autores, sin embargo, hemos podido dar vida a un libro de mérito colectivo, y 'dar vida' no es poca cosa, así como tampoco lo es celebrar las diferencias.

Una última instancia que evoca un encuentro, lo constituye la realización del *Seminario de Filosofía con Niñas y Niños* que ya para el año 2015 prepara su quinta versión. Estos Seminarios han sido organizados por el Departamento de Pedagogía en Filosofía del Instituto de Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso, y con apenas una día de duración cada vez, han sido motivo de interesantes intercambios y reflexiones. Desde allí se ha ido instalando, poco a poco, la necesidad de diseñar otras instancias de formación y discusión en torno del vínculo filosofía-infancia. Lo anterior se ve reflejado por un interés creciente en el área, tanto en la participación de los cursos electivos ofrecidos a los estudiantes, como en la elección temática para el desarrollo de sus Tesis de Grado en Filosofía de esta universidad. Así mismo, el verano de los años 2013-2014, con un marco de público que duplicaba los cupos iniciales, vimos nacer una nueva instancia de formación académica, el *Curso de Extensión en Filosofía con Niñas y Niños*. El interés creciente nos estimula a seguir pensando nuevas formas de reflexión, intercambio y capacitación. Y este libro, finalmente, quiere evidenciar el profundo interés que continúa despertando aquella novedad que tiene lugar cuando el pensamiento y la actitud filosófica se encuentran con la infancia.

Para la elaboración de este libro, como es esperable de un equipo editor, tuvimos que tomar ciertas decisiones. Algunas de ellas pre-

tenden ofrecer afinidad o asociación temática en el ordenamiento de los artículos, como por ejemplo cuando realizamos el registro del índice pensamos en ir desde la revisión de los aspectos educativos globales que incorporan y acogen la práctica de la filosofía con niños hasta la elaboración de propuestas y desafíos concretos del trabajo filosófico en el aula. Así también, se podrá apreciar en el texto la decisión de resguardar lo máximo que se pueda la propia originalidad y el estilo de escribir y narrar de cada autor. En esa misma línea, no todos los artículos incluirán 'Resumen', debido a que varios de ellos derivan de presentaciones orales o entrevistas, y es nuestro deseo que conserven parte de aquel propósito inicial para el cual fueron escritos.

En el primer artículo, Juan Estanislao Pérez (Universidad de Valparaíso) se propondrá analizar la educación como componente constitutivo del desarrollo humano y como en ella las educadoras y los educadores juegan un rol fundamental para colaborar, junto a propuestas como la Filosofía con Niñas y Niños, en el desarrollo de destrezas y capacidades cognitivas.

Beatriz Sánchez (Universidad Católica Cecilio Acosta, Venezuela), por su parte, profundizará en la importancia que tiene para un sistema educativo el fomento de la razonabilidad desde la infancia. Trampas como el consumismo o el excesivo protagonismo del mercado deberán ser revisados a la luz de la propuesta de Lipman, que viene a romper con el paradigma homogéneo y anti dialógico en el aula.

A continuación un escrito a dos voces, publicado inicialmente en inglés y luego en portugués, pero inédito en castellano, entre Walter Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil) y Jan Masschelein (Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica). Gentilmente Walter nos ofreció el texto para que formara parte de esta publicación. La traducción del mismo estuvo a cargo de Paola López Contreras, integrante de la *Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile*, CIFICH, de la Universidad de Chile. El diálogo es íntimo y riquísimo en conceptos, en ideas y en autores, al mismo tiempo que manifiesta una trayectoria abierta, de búsqueda constante y diálogo dispuesto a dejarse transformar. No diremos más.

Juan Pablo Álvarez (Universidad de Chile - Universidad de Valparaíso), se detendrá en torno a la cuestión temporal de la infancia, buscando algo así como un tiempo propio de la misma. En ese sentido serán las diversas prácticas de hacer filosofía con niños las que irán

evidenciando si la concepción que sea aloja tras de ellas tiene que ver más con una cronología infantil o más con una intensidad frente a la experiencia.

Julián Macías (Universidad de Buenos Aires, Argentina), discutirá cuestiones relativas a la enseñanza de la filosofía y aquellas tensiones metodológicas que se van presentando entre hacer una filosofía 'con' y una filosofía 'para' niños. Allí se jugarán diferencias importantes y la idea de 'planificación' se transformará en un desafío todavía mayor, sin embargo, el autor no se queda en la revisión crítica, sino que se acompaña de propuestas concretas.

Paola López (Universidad de Chile) se propone explorar vínculos entre el arte, la infancia y la filosofía. La idea de 'creación' aparece como un primer indicio de que entre estos tres conceptos se albergan potentes relaciones, ya no solo conceptuales, sino existenciales, vitales. El arte, por otra parte, podría ser una válvula que oxigene cierta preponderancia de la palabra en filosofía.

María de los Ángeles Gómez (Universidad de Valparaíso), profundizará en la idea de 'Comunidad de Indagación' y como ésta asumirá diversos matices cuando la relación infancia-filosofía es pensada desde la propuesta lipmaniana, Filosofía para niños, o desde la corriente más latinoamericana que reemplaza el 'para' por el 'con niños'. Deteniéndose en las pretensiones de esta última perspectiva, la autora reflexionará en torno a la necesidad de reivindicar para el trabajo filosófico con niños, la utilización de literatura chilena y latinoamericana.

Sergio Andrade (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina) ofrecerá una síntesis del trabajo que llevan realizando desde bastante tiempo atrás en Córdoba, a través del Proyecto "Filosofar con Niños". Así, a través de una revisión de la experiencia, irán apareciendo las aristas políticas, metodológicas y filosóficas involucradas.

Beatriz Fabiana Olarieta (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil), explorará el sentido que adquiere hablar de 'formación' docente cuando la filosofía va al encuentro de las infancias y termina haciendo algo que podría resultar perturbador frente a cierta idea del docente como 'formador': una 'apuesta'. En concreto, será el proyecto de extensión "*Em Caxias a Filosofía en-caixa? A escola pública aposta no pensamento*" la ocasión de problematizar estas ideas.

Claudia Guerra (Universidad de Valparaíso) se propone mostrar

aquellos vínculos entre el aprendizaje de la lógica y los efectos beneficiosos que su enseñanza puede tener en las estructuras argumentativas, así como en la comprensión lectora de niñas y niños. Se trata, en parte, de retomar algunos de los fundamentos de M. Lipman para lograr un pensamiento crítico basado en estructuras lógicas de razonamiento, pero esta vez teniendo muy presente la diversidad de contextos educativos involucrados.

Juan Redmond (Universidad de Valparaíso), ofrecerá una propuesta concreta para el aprendizaje de la lógica dialógica, desde una perspectiva lúdica. Aprender lógica jugando, hará que las niñas y los niños logren una mejor inserción en las dinámicas comunicativas argumentadas de cada día.

Por último, finalizando el libro, se encontrarán con una entrevista realizada por Juan Pablo Álvarez a Walter Kohan. En ella se realiza un tránsito a través de la denominación que le debe mucho al entrevistado: "Filosofía con niñas y niños". ¿Cómo entender 'filosofía' cuando es la propia vida la que se pone en cuestión? ¿de qué manera comprender el 'con' frente al 'para niños'? ¿por qué vale la pena hacer la distinción de género entre 'niñas' y 'niños'? ¿cuál es el método para hacer filosofía en la infancia? ¿cómo evaluamos una experiencia filosófica? En esta conversación, de tono coloquial, se intentará dar respuestas a estas y muchas otras interrogantes.

Esperamos que disfruten el libro, pues si, además de las primeras razones que hemos expuesto para celebrar esta publicación, tuviéramos que mencionar una más, ésta sería que todavía en nuestro país nos mantenemos dando los primeros pasos en lo que se refiere a publicaciones especializadas en esta área. Lejos de ser una razón para desanimarnos, esto constituye otra ocasión de alegría, pues estamos en medio de un nuevo escenario de infancia, en medio de un nuevo comienzo.

Los Editores

Educación y filosofía con niños y niñas

Juan Estanislao Pérez
Universidad de Valparaíso

Resumen

El presente artículo analiza la educación como el componente constitutivo básico del desarrollo humano y social, unido a los procesos reformistas en los que sustenta la educación formal y los aportes metodológicos que hace el cognitivismo al Programa Filosofía con Niñas y Niños. Se reflexiona el proceso reformista impuesto en Chile en los últimos años y se busca poner de relieve la relación existente entre el Programa y el desarrollo de las habilidades, destrezas y capacidades cognitivas junto al rol de educadoras y educadores en este proceso.

I

La educación se ha constituido ciertamente en un serio problema en la época actual instaurándose definitivamente como un tema país de alta importancia en la agenda nacional. Ello se debe a algunas cuestiones constitutivas suyas que son relevantes al momento de precisar los caminos por donde transitar para la consecución de sus fines que buscan incrementar y enriquecer el despliegue de la extraordinaria potencialidad humana. Entre aquellas cuestiones de mayor relevancia están las que se identifican con la concepción de ser humano, de quien surge y a quien está dirigida la acción socioeducativa propiamente tal; el currículo y el marco sociopolítico al que se encuentra sujeta.

A ello hay que agregar la perspectiva teórica en la que se funda el acto educativo, junto con los fines y propósitos sobre los que se levantan y orientan los procesos educacionales, las metodologías y evaluaciones; las relaciones institucionales unidas a la cultura organizacional

y sus estructuras, que se generan a partir del proceso educacional y que, al mismo tiempo, lo circunscriben. Se suman también los profesionales de la educación y el tipo de relación con el medio social, entre muchos otros aspectos. Todos ellos se caracterizan, indudablemente, por la complejidad de su naturaleza a la vez que complejizan del mismo modo, el universo en el que se concreta el proceso de aprendizaje.

Los dominios que circunscriben el acto educativo resultan ser a lo menos dos, el primero se refiere a los seres humanos que participan en él y que se relaciona con las preguntas de quién enseña y quién aprende. En éste sentido reconocemos que ha habido varias propuestas; sin embargo, entre las mayormente recurrentes hay dos, la que está concebida a partir de una relación jerárquica –verticalista, esto es, que enseña el profesor que es quien sabe y aprende el alumno , el que está sin luz, y que como tal y por estar ciego, no sabe. Este modo de asumir la educación es el que más ha pesado en la historia y cientos de generaciones han sido instruidas, y continuarán siéndolo bajo este enfoque, ignorando el tremendo potencial que se despliega al momento de tener en consideración el universo cognitivo y socioafectivo que los estudiantes poseen como las personas que son. Ello ocurre a partir del procesamiento que han generado en la conceptualización de la materia prima obtenida de su experiencialidad en la vida social

En los últimos años ha surgido con mucha fuerza un segundo enfoque que se caracteriza porque busca que el acto educativo sea relacional - dialógico, de horizontalidad recíproca en donde docente y estudiante se reconocen como sujetos en proceso de aprendizaje permanente dando sentido así a un acto humano trascendente. Algunos van más allá señalando que la perspectiva es más bien una relación circular dialógica, en la que uno potencia al otro influyendo en la manera en que ambos tienden a asumir el mundo que viven, reflexionándolo, evaluándolo y proyectándolo; en suma, reelaborándolo dinámica y activamente potenciando la construcción permanente del universo individual y social humano.

El sentido colaborativo y cooperativo que hoy se quiere que sea asumido por la educación, encuentra aquí su concreción.

Docentes y estudiantes se enseñan y aprenden en el transcurso del acto educativo, aún, claro, no del mismo modo y precisamente en un mismo acto. Con ello se reconoce que las situaciones en este acontecer no son uniformes, porque se generan conflictos y tensiones propias a

partir de las presiones por instaurar unas u otras visiones de la realidad que como humanos se viven en este mundo.

Es indudable que estos dos enfoques absolutamente contrapuestos, juegan hoy un rol muy importante al momento de definir las modalidades educativas porque expresan en sus modalidades una concepción acerca de la educabilidad del ser humano, cuyas características diferenciadoras son significativamente relevantes al momento de definir aquello que caracteriza el ser que es el humano y qué hace que hombres y mujeres deban, por lo tanto, ser educados.

Existe actualmente un amplio consenso acerca de la importancia que tiene la educación como el factor principal para hacer posible el proyecto modernizador en los términos sociopolítico y económico que busca el desarrollo del país. A esto se debe la promoción de una nueva forma educativa acorde con esa perspectiva para lograr, según se afirma, un mayor aporte cualitativo a los ingentes esfuerzos tendientes al logro de tal desarrollo. Para ello se estimula un nuevo estilo de gestión pública en educación incentivando, entre otros importantes aspectos, la innovación pedagógica, la transformación de las tradiciones y el cambio de la inercia de la cultura centralista que ha caracterizado a la educación chilena desde sus comienzos, hecho que ha conducido a que el sistema educativo se haya caracterizado por ser autoritario, enciclopédico, memorístico y que por medio de sus estructuras normativas, ha apartado a los estudiantes de la inmensa variedad de la vida obstaculizando su activa participación en ella, además de desarraigarlos y encapsularlos en un presente permanentemente fragmentado. Esta son algunas de las razones de por qué no se obtienen importantes resultados en beneficio de su propio desarrollo si, además de todo, observan la propia naturaleza como un escenario por sobre el medio natural para ser vivenciado.

La historia informa que en muchos países los sistemas educacionales fueron impuestos para incrementar la productividad nacional, inculcando hábitos de obediencia, lealtad y disciplina. Hoy la situación no ha cambiado sustancialmente porque al sistema educacional se le está adjudicando preferentemente un tipo de productividad orientando a las jóvenes generaciones hacia metas relacionadas, en gran medida, con el crecimiento económico.

Con esta manera reductiva de considerar la educación como un mero adiestramiento instructivo y capacitación para el desempeño

eficiente y eficaz para la vida del trabajo y responder a las exigencias cada vez más altas de la economía del mercado, el ser humano pasa a convertirse en un recurso más y se le instrumentaliza para mano de obra como parte de un proyecto eficientista y tecnocrático. Con ello sólo se logra abolir lo humano y se banaliza el genuino sentido de la educación junto con impedir una respuesta también humana a la problemática del mundo contemporáneo.

En esta línea el sistema educacional se muestra anacrónico y disfuncional porque, entre otros aspectos, no responde a las reales necesidades de las personas, conduciéndolo al logro de destrezas para que los educandos se desempeñen eficazmente dentro del marco económico pragmático.

En la actualidad se afirma que la escuela y la enseñanza son cada vez más irrelevantes para las grandes empresas del planeta. Algunos han llegado al extremo de señalar que en las escuelas no se enseña nada que sea significativo para la vida de cada uno de los estudiantes que no sea el cómo saber cumplir órdenes. Se cree "educar" sobre la base de ideas e interpretaciones convencionales que se aceptan por sí, perpetuándose un modelo reduccionista y mecánico acerca de la naturaleza, del mundo y del ser humano. Visto así la escuela no pasa de ser reproductora de modelos sociales desiguales y patrones culturales que en algunos casos están caducos y estimula el exitismo y la competitividad propiciando el individualismo.

Desde esta perspectiva la escuela desecha los contenidos socioculturales básicos que configuran la realidad social de los educandos e impone un patrón cultural hegemónico que, como resultado, produce un desfase entre la dinámica que intenta imponer la escuela y el contexto familiar y social al que pertenecen niños y niñas. De este modo la expresión de su propia cultura, sus imágenes, sistema creencial empírico y representaciones simbólicas propias, poseen escaso valor y mínima significación en su propio proceso de aprendizaje con lo cual se produce una contradicción severa.

Teniendo esto a la vista se ha realizado en Chile en el transcurso de los últimos, un esfuerzo sin precedentes en su historia, para llevar a cabo una Reforma Educacional cuya esencia es la modificación curricular destinada a modernizar todo el sistema; esto es, desde los contenidos y prácticas pedagógicas hasta los contextos de aprendizaje inmediatos de niñas y niños tales como infraestructura, modalidades

de enseñanza, textos y material didáctico, incluida además, como una variable de la mayor importancia, la formación inicial docente.

En este marco la educación se concibe y se genera en el proceso modernizador que busca adecuar todo el sistema educativo de manera tal que responda efectivamente a los constantes desafíos y demandas cada vez más crecientes de una sociedad que atraviesa por una profunda transformación sociopolítica y económica.

La sociedad exige hoy a la educación respuestas oportunas, válidas y pertinentes para (a) saber hacia dónde y cómo se encamina, y (b) para comprenderse a sí misma y buscar, consiguientemente, las alternativas que le posibiliten un desarrollo armónico y equilibrado. Con la finalidad de dar respuesta a ello, el proceso reformista ha definido dos pilares básicos (a) la calidad del proceso educativo y (b) la equidad en la distribución del servicio educativo, buscando ofrecer una oferta diversificada y de calidad acorde con los desafíos y necesidades sociales.

El desarrollo sociopolítico unido al crecimiento económico sólo será viable y con sentido de futuro, solo si la educación lo une al desarrollo de cada ser humano y los concilia en aras de una humanidad más plena y auténtica. Una educación de calidad para todos, que distribuya los códigos culturales de la modernidad respetando la diversidad sociocultural; que estimule una sólida formación moral; que forme ciudadanos democráticos y solidarios y que además prepare para la vida del trabajo entendido no como un fin en sí mismo, sino como un medio importante para vivir. Formar un ser humano capaz de hacer su propia historia, autónomo, dispuesto y capaz de elaborar un proyecto propio de vida personal y social. En otras palabras, la calidad de la educación va unida a la formación de personas capaces de hacer una adecuada lectura de la realidad y reinventarla, construyendo proyectos sociales, políticos y culturales destinados a su desarrollo personal y sociocomunitario, salvaguardando y vivenciando activamente su propio medio ambiente.

La calidad de la educación, en este sentido, pasa por los procesos de innovación que están indisolublemente ligados a los procesos de autotransformación.

La tarea fundamental, insoslayable e irrenunciable hoy, está destinada a elevar la calidad de vida unida a la búsqueda de caminos que conduzcan a un desarrollo efectivamente sostenible de la ciudadanía en su conjunto y esto importa dedicar la mayor atención posible a la

educación, considerada justamente como un factor sustantivo en la realización de esta tarea, porque ella articula la movilidad social, la integración cultural y el desarrollo productivo, unida a su reconocida importancia como medio insustituible para la formación de la identidad y de la personalidad de los seres humanos. En este sentido se comprende que el eje axial para la preeminencia del saber y de los procesos que lo acompañan es la educación, y que son precisamente los educadores quienes hacen posible su apropiación y desarrollo por medio de los fundamentos filosóficos que permiten, a su vez, reflexionar sobre los fines, propósitos y medios educativos, como lo demuestra claramente tanto la concepción como la selección de los contenidos constitutivos del Currículum destinado a que el formación socioeducativa conduzca a la propuesta y realización de acciones en busca de un orden social necesariamente justo.

La realidad hoy exige que sea desde la Filosofía donde comience el pensamiento educativo, porque ella es el sustento que reflexiona toda la existencia humana dándole sentido y perspectiva a la formación de las nuevas generaciones en el ámbito de un proceso educativo crítico, reflexivo y creativo.

Sin fundamentos filosóficos no existe educación, porque la existencia del hombre le es anterior, esto permite afirmar que el pensamiento filosófico sustenta la práctica educativa, por eso la orienta hacia la formación de un ser humano y de una sociedad que pueda responder a las actuales circunstancias socioculturales de un mundo convulsionado por la globalización, teniendo como fines la plena realización de lo humano.

II. a

En este contexto se reconoce que ha habido en el país un importante movimiento reformista destinado al mejoramiento de la calidad de la educación para lo cual, entre otros importantes aspectos, se han reformulado planes y programas para orientar el quehacer docente en el aula hacia la consideración de los contextos socioculturales en los que efectivamente se desarrollan las vidas de los estudiantes. Esto se debe a la fuerte influencia que ellos tienen en los modos como niños y niñas construyen y organizan los significados que orientan y otorgan sentido a sus vidas, configurando las bases para la manifestación de sus modalidades comportamentales. Y este es un factor decisivo

al momento de plantear un estilo de educación basado en la Filosofía con Niñas y Niños para lo cual es necesario buscar, además de los contenidos a tener en cuenta en este hacer, las estrategias metodológicas que sean pertinentes para el logro de los propósitos que ella tiene. Este importante trabajo requiere de la formación de una nueva generación de educadores que estén dispuestos a colaborar decididamente en la formación de personas ordenando una nueva forma de educar para formar seres humanos capaces de construir su propia historia, autónomos y capaces de elaborar un proyecto propio de vida personal y social, a partir de una actitud crítica reflexiva. Dentro de este contexto es que se inscriben los objetivos y contenidos educacionales que exige la educación para servir a las necesidades de un desarrollo a escala humana y es precisamente en esta línea, que particularmente se concibe una Filosofía con Niñas y Niños.

Niños y niñas que crecen con la libertad de explorar distintos mundos lograrán adquirir, finalmente, un conocimiento sólido que no será mero repertorio de proposiciones leídas de libros y memorizadas, sino el tramado de conexiones intuitivas, formadas mientras su mente vaga en un ir y venir de manera también no lineal, abriendo preguntas y construyendo respuestas a temas relacionados básicamente con su propia existencia.

La experiencia enseña que la mayoría muestra un vivo interés por la exploración interactiva de su mundo inmediato. La diversidad de experiencias posibles es lo suficientemente amplia como parece para que niños y niñas, según sus diferencias individuales, encuentren sus propios estilos. Sin embargo, y aun reconociendo este hecho, la escuela busca imponer una uniformidad que sofoca a los niños y las niñas que desarrollan estilos intelectuales o cognitivos diferentes. Una escuela homogénea para una población estudiantil que se supone también homogénea, no hace sino obstaculizar los fines y propósitos de una educación que busca el mejoramiento de su propia calidad. Desde esta perspectiva se hace necesario levantar una educación que propicie el crecimiento de las potencialidades humanas innatas.

Una educación auténtica solo puede llevarse a cabo en una atmósfera de libertad; libertad de preguntar, de expresarse y de discutir. Educar para desarrollar la capacidad de optar y de ser responsable en un sentido verdadero y profundamente ético. Responsable se ha dicho no solo de sus sueños y errores, sino también de su mundo consciente y de esas profecías suyas creadoras de realidades. Esta responsabilidad ple-

na significa también su plena libertad. Educar para la plena conciencia de que cada cual es el inventor de su propia realidad, que lo conducirá a la posibilidad siempre presente de forjarla de otra manera en la búsqueda de su propia realización.

Se necesita levantar una educación sobre principios que incluyan la utilización de la diversidad, el valor de la cooperación y del equilibrio junto con los derechos humanos y la justicia como condiciones para la mantención y fortalecimiento de la paz, y proclamar los valores universales tales como la búsqueda del significado del amor, compasión y sabiduría, de la verdad y la armonía; es decir, buscando orientar la educación hacia aquello que es lo más universalmente humano. Orientarla hacia el cultivo en las jóvenes generaciones de un auténtico aprecio por la profunda interconexión de toda la vida.

Se necesita, finalmente, rescatar la educación de la función instrumentalizadora al servicio exclusivo de las políticas económicas a la que ha sido conducida en detrimento de los aspectos esenciales del desarrollo humano. Un cambio en este sentido, provocaría desarrollo del autoconocimiento, autodisciplina y entusiasmo genuino por aprender. Hay que reinterpretar la educación y su rol en la sociedad y comprenderla como un factor principal del desarrollo en un camino auténticamente humanizador.

Tal como se la señalado, el objetivo troncal es elevar la calidad de vida unida a la búsqueda de caminos que conduzcan a un desarrollo efectivamente sostenible de la ciudadanía en su conjunto, y en este esfuerzo importa dedicar la mayor atención posible a la educación, considerada justamente como un factor sustantivo en la realización de esta tarea, porque ella articula la movilidad social, la integración cultural y el desarrollo productivo, unida a su reconocida importancia como medio insustituible para la formación de la identidad y de la personalidad de los seres humanos.

En este sentido se comprende que el eje axial para la preeminencia del saber y de los procesos que lo acompañan es la educación, y que son precisamente educadores y educadoras quienes hacen posible su apropiación y desarrollo que permiten, a su vez, reflexionar sobre los fines, propósitos y medios educativos, como lo demuestra claramente tanto la concepción como la selección de los contenidos integradores del currículum, destinado a que la formación socioeducativa conduzca a la propuesta y realización de acciones en busca de un orden social

justo.

Esto hace que la Reforma iniciada en los años ´90, sea considerada como un valioso instrumento que aspira a potenciar los procesos de transformación que vive el país y sugiera desde sus resultados lineamientos para un plan marco de desarrollo nacional, estimulando para ello los ajustes necesarios a la educación en el ámbito de los cambios socioculturales actuales que ordenan el mundo de estos tiempos y los ineludibles modos de percibirlo y experienciarlo, evaluarlo y proyectarlo.

II. b

Es claro que aquí entra en escena el proceso de aprendizaje que se realiza al interior de las aulas y cuyo quehacer concita ahora una incrementada atención y mayor preocupación, porque en su interior se juega en definitiva el éxito y futuro de los procesos reformistas. Las aulas se perfilan como espacios vitales en los que confluyen simultáneamente aspectos sustantivos relacionados directamente con la problemática sobre (a) qué y cómo aprenden niños y niñas, y (b) el modo como se llevan a cabo los actos y acciones de la mediación destinados a resolver las tensiones y conflictos que permanentemente se generan en el transcurso del hacer correspondiente a las preguntas anteriores.

Las relativas al por qué y para qué aprenden niñas y niños corresponden más bien a las orientaciones del proceso enseñanza – aprendizaje, de modo que por ello pasan a ser contextualizadoras suyas e implican los propósitos y objetivos de los procesos reformistas. Pero además, las preguntas que también emergen como modulares por su influencia en este proceso son dónde y cuándo aprenden, porque hacen referencia a los espacios intra y extraescolar. En suma, las preguntas señaladas se corresponden con las racionalidades que enmarcan el quehacer socioeducativo, teniendo en consideración que ellas se corresponden, a su vez, con el horizonte epistemológico al que responde el hacer pedagógico.

De la primera pregunta desde la cual se desprende todo acto educativo, relativa al ser que se educa y educa, se desprenden otras tales como por qué se enseña y por qué se aprende, para qué se enseña y para qué se aprende, qué se enseña y qué se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende, cuándo se enseña y cuándo se aprende, dónde se

enseña y dónde se aprende, con qué y con quiénes; es decir, tal como se observa, las preguntas recorren un amplio espectro que atraviesa desde la dimensión filosófica, pasando por la socioantropológica hasta la estrictamente pedagógica.

Estas preguntas que parecen obvias apuntan a una que resulta ser central en educación y que permite comprender la tarea educativa en toda su dimensión y trascendencia y esta es la pregunta por el sentido respecto de lo que se hace, con quién, para qué y por qué se hace lo que se hace. Hacer la pregunta por el sentido es interrogar el acto educativo desde la filosofía y esta pregunta por el sentido es la que quiere responder el Programa de Filosofía con Niñas y Niños y para ello modela un tipo de programa de acción poniendo énfasis en que ellas y ellos puedan ingresar desde sus propios y particulares universos ideacionales, cognitivos y socioemocionales, íntimos en el diálogo consigo mismo y compartidos en relación con su desenvolvimiento social.

El Programa de Filosofía con Niñas y Niños entra en una relación directa con las singulares modalidades acerca de qué y cómo aprenden, y de qué y cómo piensan, buscando incorporarlos activamente en su propio proceso del conocer, plasmando en sus estructura cognitivas aquellos mismos contenidos generados en sus propios procesos del filosofar; contenidos que son sustantivos para la comprensión del mudo que viven y sus posibilidades de transformación y cambio en cuanto que al preguntar y preguntarse, al interrogar e interrogarse, también de un modo u otro se gestan tipos de respuestas que orientan la trasformación y el cambio.

Las preguntas referidas al qué y al cómo, describen el proceso socioeducativo y las referidas al por qué y para qué, lo explican. Todas ellas son pertinentes a los ámbitos intra y extraescolar, teniendo cada cual mayor o menor énfasis según sea la racionalidad en la que sustente el acto socioeducativo.

Respecto del proceso enseñanza – aprendizaje, y en términos generales, éste:

(a)

Se orienta a la búsqueda y obtención del conocimiento por medio a su vez de un tipo de información apropiada que debe responder incuestionablemente a la curiosidad e intereses propios de niños y niñas,

porque de otra manera el proceso en sí mismo no tendría ningún sentido. Respecto de esto es conveniente señalar que los docentes deben necesariamente estar realizando mapeos acerca de los intereses de los educandos, a la vez que también deben ser capaces de generarlos a partir de procedimientos pedagógicos. Esto es significativamente relevante porque incita además a educadoras y educadores, a generar y aplicar tipos de tratamientos metodológicos que sean atractivos y cautivantes para los educandos al mismo tiempo que para ellos mismos, transformando el quehacer pedagógico en una extraordinaria aventura en busca del conocimiento y hace posible que desde una práctica pedagógica atingente se logren aprendizajes efectivos, colaborando a que niñas y niños descubran las posibilidades de avanzar en el desarrollo de su propio conocimiento por medio de un proceso autónomo en el que los docentes se transformen en facilitadores y mediadores activos.

Para algunos, lo que permite que la educación tenga ese carácter es su vinculación con el manejo y la construcción del conocimiento considerando los aspectos más decisivos de los cambios modernos, y el componente cualitativo esencial en este sentido es que ella representa, a su vez, una oportunidad que se revela fundamental para potenciar la capacidad de construir, justamente, por la vía de la elaboración del conocimiento. Tanto la adquisición como el proceso de construcción del conocimiento, es un camino para el logro de los fines que son consubstanciales a la educación y que están íntimamente ligados con los fines y los valores humanos. Además, y por otra parte, la educación aparece como factor esencial del desarrollo porque es evidente su implicancia en el ámbito económico y tal como están las cosas en el presente, es innegable que el sistema productivo competitivo moderno depende sustancialmente de la calidad del conocimiento allí invertido y ello va ligado inmediatamente a los logros del proceso educativo

El hecho de que en la búsqueda de la información y posterior generación y apropiación del conocimiento se pongan en juego los intereses de niñas y niños, significa reconocer que el proceso socioeducativo les está destinado y enfatiza su hacer, por tanto, a partir de ellos y ellas asumiéndolos como protagonistas activos suyos, buscando lograr los despliegues cognitivos interactivos y adecuados tanto individuales y sociales.

Desde esta perspectiva constructivista, se concibe la idea de estudiantes estratégicos a partir del planteamiento de Garrido y Labbé (2001), que responden con mayor claridad al planteamiento que se ha

venido formulando. Para ellos "El alumno estratégico debe entonces distinguir entre conocer una información y pensar en cómo y cuándo usarla, es decir, analizar conscientemente en función de las condiciones en que decide una actuación de una determinada manera.

Se trata de un proceso decisional sobre la base de un conocimiento estratégico o condicional. A este proceso se le llama estrategia".

Los mismos autores concluyen acertadamente que para alcanzar los objetivos destinados al logro de estudiantes estratégicos, es necesario situarse y actuar en el espacio que circunscribe la referencialidad básica social que a ellos y a ellas pertenece. Al respecto señalan:

"Este contexto específico requiere de un perfil de actuación pedagógica que se sitúe desde una perspectiva sociocultural..."

En síntesis, conducir a los estudiantes a la adquisición, procesamiento y organización de la información, que responde a sus estructuras cognitivas concordantes con sus etapas de madurez, valorando la calidad de los contenidos de la información lograda y potenciar la actitud crítica en torno a ellos, para orientarlos luego al interior de los propios entornos por medio de un procesamiento experiencial, es colaborarles en la comprensión de los códigos sociales y culturales configuradores de la vida que socialmente hacen en sus respectivos segmentos socioculturales y que, son a su vez, constitutivos de un amplio espectro sociocultural que es expresión de la diversidad.

(b)

Se orienta al procesamiento y organización de la información valorando la calidad de los contenidos de la información lograda y potenciando, al mismo tiempo, una actitud crítica-reflexiva en torno a ellos. Todo esto no se puede lograr insistiendo en aplicar metodologías que han demostrado ser improductivas, porque son anacrónicas y porque no colaboran al desarrollo del conocimiento dado que operan desde una racionalidad que no da cuenta claramente de las habilidades cognitivas de los educandos, menos aún hoy en el que la tecnología digital promueve un innegable acceso a la información, razón por la cual es necesario generar nuevos modos y estrategias metodológicas destinadas al mejoramiento de la calidad de educación.

Avanzar por el camino hacia el descubrimiento y la generación del

conocimiento hace que el proceso de aprendizaje tenga sentido en niñas y niños, colaborando por lo mismo al desarrollo de su potencial cognitivo, entendido como el proceso por medio del cual las capacidades de pensamiento y razonamiento se modifican gradualmente a través del tiempo y de la experiencia, influyendo en los modos como se adquiere y utiliza el conocimiento.

Por eso es que se afirma que, desde esta perspectiva, el despliegue de la capacidad de aprendizaje potencia toda la actividad cognoscitiva de los educandos, lo que hace referencia a un proceso múltiple e interactivo a la vez, que posibilita la interrelación de todas las funciones mentales tales como pensamiento, lenguaje y memoria, interés, motivación y atención, percepción, imaginación, intuición, conciencia y creatividad entre varias otras. En este proceso básico y vital, preeminentemente intra e inter relacional, el ser humano confiere sentidos y significados a aquellos aspectos de la realidad que tienen mayor impacto en su vida individual y social, los que finalmente ordenan sus propias modalidades comportamentales.

En el ámbito de esta perspectiva el Programa de Filosofía con Niñas y Niños busca desarrollar en ellas y ellos el pensamiento crítico reflexivo. El pensamiento crítico analiza e interpreta el significado de algo, buscando resolver los problemas que continuamente involucran al ser humano, tanto porque el mismo humano es un ser que vive en un mundo constante de problemas como porque a partir de ellos surge la pregunta que constituye el eje axial de lo humano. En este sentido, constituye una tarea insoslayable de educadoras y educadores el desarrollo de las habilidades, destrezas, capacidades orientadas al logro de competencias.

Por eso es necesario considerar el insoslayable aporte que hace el Programa de Filosofía con Niñas y Niños al desarrollo cognitivo de los educandos por medio de la potenciación de las habilidades, entendidas como cualidades (talentos y aptitudes), para la reacción de tipo simple o compleja, intelectiva, psíquico-emocional o movimental, hasta el grado de ejecutarlas rápida y correctamente.

La habilidad es un proceso de pensamiento potencial que puede ser utilizado en situaciones claramente identificadas en la vida de los educandos. Para los efectos del Programa de Filosofía con Niñas y Niños resulta claro que la noción dinámica de habilidad es preeminente respecto de su noción estática, en tanto que es factible de ser modificada.

Entre los tipos de habilidades que tienen relación con el Programa de Filosofía con Niña y Niños, se encuentran entre otras:

- Las habilidades intelectuales, que son constantes y predecibles y que corresponden a aquellas que son utilizadas para la resolución de problemas.
- Las habilidades comunicativas, concebidas como las disposiciones que muestra una persona para la llevar a cabo la interrelación a múltiples niveles.
- Las habilidades para el razonamiento abstracto, comprendidas como aptitudes para identificar los principios a que responde el devenir de un caso problema que no se manifiesta simbolizado ni verbal matemáticamente.
- Las habilidades cognitivas que responden a un método eficiente aprendido para resolver tipos particulares de problemas, situaciones problemáticas o acertijos.
- Las habilidades de pensamiento estratégico, que son aquellas que identifican un estado deseado y luego de evaluarlo establecen los itinerarios y desplazamientos para alcanzarlo.
- Las habilidades de pensamiento sistémico que concibe el proceso como un todo hacia una meta ideal trazado y como un conjunto de partes interrelacionadas e interdependientes.

Además de éstas, que son con las que indudablemente se involucra el Programa de Filosofía con Niñas y Niños, hay otras habilidades que también son importantes y que están relacionadas con el Programa, entre ellas las habilidades sociales y las habilidades de relación, por ejemplo. El conjunto de habilidades constituye una destreza.

La destreza es concebida como una forma superior de conducta hábil que para expresarse precisa de representación, símbolos, imágenes y signos, etc., corresponde a la habilidad con que se hace algo, es decir; con la precisión, manejo y facilidad para su construcción o elaboración, en este sentido se entiende la destreza como una habilidad específica ejecutada.

La destreza corresponde a un tipo de conocimiento que está bien estructurado y que es útil y necesario para los aprendizajes posteriores, es enseñado por etapas, paso a paso siguiendo determinados lineamientos. El componente fundamental de las destrezas es cognitivo y en

relación con el Programa de Filosofía con Niñas y Niños, se destacan aquí las destrezas conceptuales que son habilidades para manipular mentalmente diversas posibilidades de desempeñar cada vez mejor una tarea.

Un conjunto de destrezas constituye una capacidad.

Mientras que la destreza corresponde a una habilidad específica, la capacidad lo es en sentido de una habilidad general; esto quiere decir que responde a una situación específica determinada apropiadamente. El componente básico de la capacidad, como lo es en las destrezas, también es cognitivo. Se dice que el aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades facilita su despliegue de otras capacidades y puede extenderse a la vida cotidiana de niñas y niños.

La capacidad está constituida por un amplio espectro de destrezas y corresponde a la cualidad, talento, aptitud que dispone a una persona para el buen ejercicio de algo y a cuya realización concurre precisamente un conjunto específico de destrezas; por ello es que las capacidades no se pueden trabajar de manera directa, es necesario trabajar las respectivas destrezas a las que está asociada.

Para los efectos de considerarlas en el desarrollo del Programa de Filosofía con Niñas y Niños se precisan aquí las que se clasifican como cognitivas y de comunicación. Dado que las capacidades vistas desde la dimensión educativa no están asociadas específicamente a ninguna asignatura, es que pueden ser bien desarrolladas en el marco del Programa, para lo cual se requiere que se generen procedimientos metodológicos adecuados para poner en marcha de modo activo, el despliegue del potencial cognitivo de los educandos. El conjunto de habilidades, destrezas y capacidades constituyen la inteligencia potencial del aprendizaje. En conjunto de capacidades articulan una competencia.

(c)

Se orienta a la búsqueda del sentido a través de un procesamiento experiencial al interior de los entornos en donde viven niños y niñas, porque es allí en donde se hacen comprensibles los códigos socioculturales que son adquiridos experiencialmente en la vida que hacen en sus respectivos segmentos culturales y son constitutivos de un amplio espectro sociocultural que apunta directamente a la diversidad sociocultural.

Esta situación es de mucha importancia para el proceso socioeducativo y sus resultados, porque niños y niñas responden comportamentalmente en sus actuaciones sociales, de manera coherente con su referencialidad social básica constituyéndose en la matriz que propicia y potencia la decisiva construcción de la imagen de mundo desde la cual actúan socialmente respondiendo a sus intereses básicos. Por eso importa que desde aquí, y a través de una puesta en común que convoque a los otros miembros de su comunidad, avancen reflexivamente al descubrimiento, creación y elaboración de alternativas viables de desarrollo teniendo presente el beneficio social.

Esto es relevante para el trabajo educativo al que convoca Filosofía con Niñas y Niños, porque los contenidos socioculturales propios hacen sustantivos aportes a los contenidos que a su vez requiere esta modalidad educativa para ser trabajados como textos básicos, entre ellos los cuentos y las adivinanzas, por ejemplo.

Es innegable que los contenidos socioculturales básicos que constituyen los contextos sociales, cumplen un rol significativo en los modos como los seres humanos se comportan en la cotidianidad, al mismo tiempo que la ordenan reorganizándola - en un constante e inacabado despliegue de re-elaboraciones sucesivas y simultáneas -, según los resultados de sus propios procesos perceptivos. En su organización y realización se conjugan activamente aquellos derivados de la ineludible experiencialidad social con aquellos otros derivados de la propia y singular historia personal, construyendo el fenómeno social de la cotidianidad con las características de vitalidad social, transformación y dinámica, entre otras, que le son constitutivas y que corresponden, en términos generales, a factores generadores de la cultura de la que niños y niñas dan cuenta en su quehacer al interior de las aulas.

De allí que es necesario que deban tenerse en consideración los procesos experienciales suyos, porque ellos demuestran que niños y niñas entran al aula con un bagaje sociocultural que les posibilita la mejor comprensión de los contenidos establecidos por el ámbitos curricular y, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de ingresar nuevos planteamientos metodológicos entre los que se encuentra la temática de la Filosofía con Niñas y Niños, la que ciertamente exige una modalidad de trabajo en el que no solo esté presente el conocimientos que los docentes deben manejar en el quehacer socioeducativo, sino además una alta cuota de creatividad.

Cada uno de los seres humanos expresa de una manera u otra, contenidos pertenecientes a sus comunidades sociales de origen o a las que se encuentren adscritos debido a que, por su propia naturaleza, son seres de referencialidad sociocultural lo que hace que hable su lengua, vista del modo y la manera como en ella se acostumbra a hacer, se relacione según sus parámetros sociales, etc., por lo menos, durante los primeros años de su existencia, tiempo que tiene una extraordinaria importancia por los modos como logra improntar en cada ser un universo ideacional y conductual que se construye desde la práctica social.

La cultura se genera en la creativa naturaleza humana y es distintiva respecto de los otros seres vivos. Es creada a partir de las innumerables y entrelazadas respuestas que un determinado grupo humano/ comunidad/ sociedad origina a las diversas, innumerables y constantes situaciones problemáticas que plantea la vida.

Este proceso extraordinario informa y explica la enorme capacidad humana para transformar el mundo, adecuándolo a las nuevas exigencias que constantemente surgen del cuestionamiento que los seres humanos hacen acerca de las distintas maneras de vivirlo, buscando acortar la distancia entre lo que es y las posibilidades abiertas y sugerentes de lo que podría llegar a ser en términos de mejorar su propia situación y condición.

Las aulas se conciben como espacios vitales en los que confluyen simultáneamente aspectos sustantivos relacionados directamente con la problemática sobre (a) qué y cómo aprenden niños y niñas y, (b), el modo como se llevan a cabo los actos y acciones de la mediación destinados a resolver las tensiones y conflictos que permanentemente se generan en el transcurso del hacer correspondiente a las preguntas anteriores.

Las relativas al por qué y para qué aprenden niñas y niños corresponden más bien a las orientaciones del proceso enseñanza – aprendizaje determinadas por el currículo y por ello pasan a ser contextualizadoras suyas e implican los fines, propósitos y objetivos de la propia Reforma Educacional. Pero, además, las preguntas que también emergen como basales por su influencia en este proceso son dónde y cuándo aprenden, porque hacen referencia a los espacios intra y extraescolar.

Desde este enfoque el qué y cómo describen el proceso y el por qué y para qué lo explican. Todas ellas son pertinentes con mayor propiedad al ámbito intraescolar mientras el cuándo y dónde responden a

ambos.

Respecto del proceso enseñanza – aprendizaje, y en términos generales, éste se orienta, primero, a la conducción de la búsqueda y obtención de un tipo de información apropiada y válida que debe responder incuestionablemente a los propios intereses de niños y niñas, porque de otra manera el proceso en sí mismo no tendría ningún sentido. Que en la búsqueda de la información se pongan en juego los intereses de niñas y niños significa reconocer que, en verdad, el proceso enfatiza su hacer en ellas y ellos, asumiéndolos como seres humanos activos suyos, exigiendo a educadores y educadoras un tipo de tratamiento o práctica pedagógica que haga posible la promoción de intereses que a su vez sustenten, propicien e impulsen en educandos y educandas, adecuados desarrollos interactivos individuales y sociales.

Dado que la práctica social es irrenunciable a la condición humana, se hace necesario entonces crear y ofrecer espacios educativos favorecedores que propicio la gestación de la capacidad prosocial, es decir, el desarrollo actitudinal positivo y vivencial hacia los otros, facilitando el quehacer cooperativo, solidario, de apoyo y afectivo en el marco de la valoración y respeto por las diferencias y la diversidad. Un espacio educativo con este perfil posibilita el fortalecimiento tanto de la identidad individual como social de cada uno de los miembros de las microcomunidades que se construyen activamente en las aulas. Grau y Luengo (2000), la conciben como identidad relacional; es decir, "la condición esencial de los sujetos de conformarse a sí mismos en relación con otros". En este aspecto es más oportuno hablar de identidad relacional dialógica porque tiene un sentido más humano.

Es un hecho que en el contexto sociocultural se generan procesos educativos de los cuales se desprenden actos y acciones educativas, y es indudable que lo que se aprende en él resulta en muchas ocasiones tanto o más importante como aquello que se adquiere al interior de las aulas, porque en ellas principalmente se distribuye, legitima y refuerza el orden social homogéneo que estandariza la cultura oficial, desconociendo la diversidad sociocultural con toda la riqueza que ella proporciona.

El sistema oficial impone la reproducción de actos y acciones marcados por la selección de contenidos y orientaciones metodológicas y evaluativas que se originan en la imagen de mundo en el que se sustenta. Esto hace que en reiteradas ocasiones conduzca a alumnos a la ad-

quisición de contenidos y modalidades comportamentales diferentes a las adquiridas en los segmentos culturales o microculturales a los que ellos y ellas pertenecen, unido a la distancia cultural que existe entre los profesionales de la educación y el alumnado en su conjunto. Una gran cantidad de educadores y educadoras desconocen los entornos socioculturales con sus distintas particularidades de donde provienen las niñas y los niños, llevando a cabo prácticas pedagógicas que se derivan de un sistema creencial distorsionado, fuertemente arraigado en ellos y discrepante además con los propósitos de la misma Reforma Educacional.

Sin embargo, se reconoce que la escuela capacita para la promoción y el cambio social, generando en alumnas y alumnos expectativas personales, pero que están determinadas por los parámetros y modelos del propio sistema socio-político oficial como también se reconoce que al interior de las aulas se producen acciones experienciales y comportamientos relativos a la negociación y transformación sociocultural, que emergen a su vez exigidos por el propio entorno que circunscribe a la escuela, produciéndose, en consecuencia, una importante especie de reciprocidad circular en donde uno informa al otro. A esto habría que poner una dedicada atención por los aportes que, sin duda, surgirían, otorgando significativos beneficios a nuestra educación.

Es necesario analizar la conexión que se establece con los otros aprendizajes que se obtienen vivencialmente en los procesos relacionales interactivos en los espacios de la cotidianidad extra-escolar, porque ellos también colaboran en la construcción del conocimiento. En esos espacios acontecen experiencias significativas en cuanto niños y niñas asimilan contenidos socioculturales inmediatos constitutivos de su propio medio. De manera que es conveniente que el currículo, y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, los considere como resultantes de la activa participación que niñas y niños tienen en los procesos no institucionalizados y que son parte medular de su enculturación.

En esta perspectiva se puede afirmar que la experiencia que se obtiene en la realización de los actos y acciones en el entorno, conducen al logro de aprendizajes significativos. Suponer que ellos solamente son logrados al interior de las aulas, es excluir injustificadamente el enorme potencial que el medio social proporciona al respecto.

III

Para que la educación alcance niveles de calidad que requiere el desarrollo del país, es necesario tener en cuenta la formación profesional docente la que debe lograr una preparación que responda apropiada y adecuadamente a la magnitud y trascendencia de las transformaciones y cambios. Esto supone una revisión profunda respecto de la función del educador como agente mediador y facilitador del proceso de aprendizaje y del cambio sociocultural, caracterizándose por un rápido accionar y con criterio propio ofreciendo respuestas oportunas y pertinentes según sea la naturaleza de cada situación.

Tal como se sabe esta formación inicial actual de profesores en Chile está planteando una crítica situación a las instituciones formadoras de profesionales de la educación, debido fundamentalmente a las diversas inquietudes y perspectivas que existen hoy respecto de la función que se asigna a los educadores de aula, dimensionadas, a su vez, por los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes de educación básica y de educación media.

Una sólida formación pedagógica, correspondiente con la comprensión y valoración del sentido de la reflexión crítica, unida al diálogo y saber filosóficos, constituyen el camino hacia un verdadero acercamiento a la realidad, potenciando la apertura para el necesario intercambio con las otras vías del conocimiento, de modo de responder razonablemente a las exigencias que caracterizan los tiempos actuales. En este sentido, es claro que no existe educación sin filosofía comprendida en su más amplio sentido como afirmación de valores, teniendo claro que para tales efectos más sentido tiene la filosofía como actividad que como mera disciplina, reconociendo todo el valor que en esa dimensión ella tiene.

Todo este conjunto de fenómenos socioeducativos junto a varios otros, está contextualizado, al mismo tiempo, por la sociedad contemporánea inmersa en el desarrollo tecnológico digitalizado que promueve modalidades comportamentales que de una u otra manera, dificultan el quehacer en el aula y que los docentes no están preparados para asumirlas dado que, por una parte, una importante cantidad de ellos no fue formado bajo los parámetros que hoy caracterizan a la sociedad que pretenden educar y, por otro, porque muchos de ellos también no se han actualizado seguramente más por razones de orden económico que por falta de interés en el mejoramiento de su desem-

peño profesional.

Los altos requerimientos junto con los constantes desafíos que la sociedad en su conjunto señala imperiosamente a educadoras y educadores, hace que haya una especial preocupación dirigida a su base formativa., respecto de la cual surgen varias alternativas orientadas por distintos intereses tanto disciplinarios como profesionales y en torno a lo cual se han mostrado diferentes opciones, destinadas al mejoramiento de la calidad del proceso formativo de los futuros docentes de Chile con la finalidad de dar debida cuenta, precisamente, a esas demandas, exigencias y desafíos que se hacen hoy entre las cuales hay algunas altamente sensibles tales como la formación ético-valórica, la formación ciudadana para vivir la democracia, la formación pertinente para vivir en una sociedad globalizadora y en permanente transformación sin desprenderse de los factores identitarios distintivos, como también y además, el desarrollo de las habilidades, destrezas, capacidades y competencias ahora, para vivir en la denominada sociedad del conocimiento, buscando que ella sea equitativa e igualitaria reconociendo la diversidad y todo su enorme potencial de desarrollo como un factor constitutivo básico suyo.

Así visto, la formación de los docentes se convierte en un proceso desafiante y complejo. Desafiante en el sentido de tener que dar cuenta de los permanentes requerimientos sociales que cada vez con mayor fuerza lo exigen; y complejo, en tanto que debe considerar la multiplicidad de factores que inciden en la formación de un profesional de la educación que está sujeto hoy a un constante condicionamiento y evaluación social, que lo insta al cumplimiento de metas por sobre los propósitos, transformando el proceso socioeducativo en uno dominado por el enfoque cuantitativo.

La formación inicial de los profesionales de la educación debiera, en primer lugar, considerar el potencial que debe desplegar en beneficio de quienes conducen en el aula el proceso educativo, de manera tal que posibilite que este proceso tenga verdadero sentido en tanto proceso que busca el desarrollo individual de quienes están en él como las personas que son, como de lo social en tanto país que intenta alcanzar un desarrollo y crecimiento acorde con las necesidades reales de los ciudadanos e inserto en un planeta económicamente globalizado.

Al momento de analizar la actual situación chilena en la formación inicial de educadoras y educadores, quedan en evidencia algunas cues-

tiones importantes y respecto de las cuales se desprenden otras que resultan relevantes de considerar para la construcción de un programa que se ajuste debidamente a las necesidades actuales. Entre ellas la conveniencia de consensuar el tipo de país que la ciudadanía anhela, reconociendo y asumiendo su diversidad e interculturalidad, etnográfica y social, de modo que efectivamente pueda elaborarse un tipo de sistema socioeducativo que satisfaga las diferentes tendencias que se muestran hoy en Chile, respondiendo responsablemente a la problemática y desafíos de la sociedad chilena contemporánea, demostrando una efectiva capacidad para suponer los futuros escenarios posibles de modo que el proceso socioeducativo tenga verdaderamente sentido.

En esta dirección es también conveniente poner atención a la situación de los factores básicos que constituyen todo proceso de cambio socioeducativo. como lo son los profesores y los estudiantes quienes, en verdad, no han sido debidamente atendidos de manera conveniente en los últimos movimientos reformistas.

Unida al logro de un profesional docente altamente calificado, está la preocupación por el profesional de aula enmarcada en el permanente proceso de actualización y perfeccionamiento del propio sistema educativo y de la compleja problemática emergente a la que necesariamente debe responder, poniendo especial cuidado que la formación pedagógica no subordine la formación de la especialidad. Esto no significa poner énfasis exclusivo en las cuestiones filosóficas haciendo aparecer como derivadas las cuestiones educativas, porque no basta solo con saber filosofía sino hacer de ella, además, un camino al conocimiento y autodescubrimiento centrando la mirada en la problemática educativa para suscitar respecto de ella una actitud filosófica.

Referencias

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1995): La Construcción Social de la Realidad. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina. 13ª reimpresión.

Brezinka Wolfgang (2007): Educación y Pedagogía en el Cambio Cultural. Traducción de José Ma. Quintana Cabanas. PPU. S.A. Barcelona.

Gardner, Howard (1996): La Mente no Escolarizada. Ediciones Paidós Ibérica. S.A. Barcelona. 1ª reimpresión.

Garrido F., Carmen Gloria y Labbé F., Ricardo (2001): *El Alumno Universitario. Un Alumno Estratégico*. Cuaderno de Psicopedagogía N° 1. Universidad Andrés Bello. Sede Viña del Mar, Chile.

Golemann, Daniel (1996): *La Inteligencia Emocional.* Javier Vergara Editor. Argentina.

Grau, Olga y Luengo, Gilda (2000): *Ser y Convivir. Propuesta Pedagógica para el Desarrollo Personal y la Convivencia Social de Niños y Niñas*. Unidad de Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile.

Heller, Agnes (1994): *Sociología de la Vida Cotidiana*. Ediciones Península. Barcelona. 4ª Edición.

Kymlicka, Will (1996): *Ciudadanía Multicultural. Una Teoría Liberal de los Derechos de las Minorías*. Editorial Paidós. Barcelona. 1ª Edición.

Larraín Ibáñez, Jorge (1996): *Modernidad. Razón e Identidad en América Latina.* Editorial Andrés Bello. Santiago. 1ª Edición.

Lyotard, Jean F. (1979): *La Condición Postmoderna*. Seuil. París.

López Quintás, Alfonso (1977): *Estética de la Creatividad*. Madrid. Cátedra. España.

Morin, Edgar (1992): *El Método de las Ideas*. Editorial Cátedra. Madrid, España.

Morin, Edgar (1999): *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Unesco. París.

López Ortiz, Adriana (1999): «Notas sobre el Constructivismo Pedagógico». Artículo en *Periódico de la Universidad Educares*. Marzo – Mayo. Santiago, Chile.

Pérez O., Juan Estanislao (2004): «Contexto Sociocultural, Escuela y Aprendizaje». Artículo. *Revista Universitaria de Trabajo Social, Nº 1*. Universidad de Valparaíso. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Escuela de Trabajo Social.. Pp.167- 183.

Quintana Cabanas, José María (2000): *Pedagogía Social*. Editorial Dykinson. Madrid. 3ª reimpresión.

Silvestri, Adriana et al (1993): Bajtín y Vigotsky: *La Organización Semiótica de la Conciencia*. Anthropos. Editorial del Hombre. Barcelona.

Sepúlveda LLanos, Fidel (2008): «Identidad y Diversidad de Cara al Bicentenario». *Artículo en Revista Patrimonio Cultural*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Nº 47, Año XIII. Otoño. Santiago de Chile, pp. 18-19.

Soto G., Viola (1989): *El Rescate de la Identidad Cultural y la Educación Escolar. El Currículum y la Búsqueda de la Identidad entre la Modernidad y la Tradición en América Latina*. Oficina Regional O.R.E.A.L.C. Unesco.

Wertsch, James V. (1998): *La Formación Social de la Mente*. Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona.

La razonabilidad. Un despertar desde la infancia[1]

Beatriz Sanchez Pirela[2]

bsanchez@unica.edu.ve

Resumen

La siguiente investigación tiene como norte interpretar la fundamental importancia de un sistema educativo orientado a fomentar la razonabilidad desde la infancia, entendiéndose ésta como aquella que contribuye en el despertar crítico del hombre y de la mujer del mañana, sobre todo en lo que se refiere a percibir a tiempo las trampas del consumo que tienden a transformar a la humanidad en un mercado común, situación ésta que comienza dejándonos inertes y sin espacios para fomentar un modelo de vida, más relacionado con el respeto y la responsabilidad por la vida.

Enfocamos nuestro planteamiento desde el Constructivismo en la medida que nos permite desarrollar los constructos teóricos que fortalecen nuestra investigación, a manera de plantear algunas ideas en pro de las bases de un sistema educativo que se perfile por un mañana mejor. En esta dimensión se destaca el Programa de Filosofía para Niños según Matthew Lipman, en la medida que éste rompe con el paradigma homogéneo y anti dialógico en el aula. También se destaca el planteamiento teórico de otros autores, entre otros: Freire, Morín, Luhmann y Bauman.

---

[1] Este texto es parte de una investigación que la autora desarrolla en el Programa de Investigación Interculturalidad y Razón Epistémica (2014), de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

[2] Profesora de pre-grado y post-grado de la Facultad de Filosofía y Teología de la Universidad Católica Cecilio Acosta y Directora del Centro de Filosofía para Niños y Niñas de la misma Universidad. Maracaibo-Venezuela.

Introducción

O inventamos o erramos.
Simón Rodríguez

Es imperante reeducar al ser humano, puesto que ha llevado a la humanidad al borde del peligro, se podría decir que hay ausencia de responsabilidad por la vida, en la medida que persiste en atentar contra el planeta. En lugar de poner la ciencia al servicio de la humanidad la utilizan en contra. Este fenómeno en su totalidad es observable en muchas naciones del mundo que desarrollan megaproyectos que arrasan con ecosistemas vitales para la supervivencia humana. Aunado a esto se fomenta una tercera guerra mundial, donde señorea una guerra nuclear, cuya destrucción quizás sea en su totalidad. Se comienza a sentir el miedo y la necesidad de reinventar una vida más digna y más humana, la misma no estoy tan segura si habrá existido alguna vez en la historia de la humanidad.

Visionamos la construcción de un sistema educativo desde la diversidad, donde la razonabilidad constituya la piedra angular en la educación de la infancia. En este orden hemos fundamentado nuestra investigación en algunos lineamientos del Constructivismo.

> El constructivismo sostiene que la realidad se produce desde observaciones y no preexiste a ellas, por lo tanto sus referencias no pueden justificarse con independencia de estas operaciones, advierte que ninguna construcción de conocimientos puede adjudicarse accesos privilegiados a la realidad, pues estos remiten a sus específicas condicionalidades (Arnold, 2005: 5).

Consideramos oportuno decir que pese a la irresponsabilidad de algunos cuantos poderosos que está llevando al mundo a su propia destrucción, no todo está perdido, al respecto partimos de la premisa que hay que construir un mañana diferente, pero hay que comenzar a construirlo, entre otras cosas fundamentales nos abocamos a reflexionar en relación a la pertinencia de un sistema educativo fundamentado en el razonamiento, en el contexto de un sistema político donde prevalezca la igualdad, la paz, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, afín de recuperar la razón perdida.

En cuanto a la razonabilidad nos inspira el Programa de Filosofía para Niños según Matthew Lipman. En esta dimensión también resalta el planteamiento de: Freire; Morín; Bauman y Luhmann, entre otros

y otras destacadas y destacados autores, cuya visión va en el orden de una sociedad que restituya al ser humano a su real condición de persona.

Desde nuestra visión interpretamos el razonamiento como la espada de lucha para restituir al ser humano su condición de ser pensante, a fin de preservar el diálogo de saberes en pro de la comunicación, por lo tanto, concebimos la razón como la piedra angular en la reconstrucción del sistema educativo por constituir éste como uno de los pilares principales del sistema social para frenar la racionalidad irresponsable y ciega a partir del rescate del razonamiento. Al respecto dice Lipman: "El razonamiento es el proceso de ordenación y de coordinación de los hallazgos dentro de una investigación. Incluye la adquisición de modos válidos de ampliación y de organización de lo descubierto o inventado al tiempo que preserva su verdad." (1998a: 93).

Consideramos que enseñar a razonar es valioso por constituir una vía inestimable para contribuir al gran logro social, nos referimos a la construcción de un sistema educativo, donde impere la comunicación como el fin principal entre naciones, entre pueblos y entre las personas. Precisamente, nos referimos a un sistema educativo que no esté al servicio de la sociedad de consumo, ni cosificado en la letra reglamentaria o en el discurso sino desplegado en la acción y en la praxis de un sistema social más justo.

Nos damos cuenta que la modernidad ha propiciado cambios en el mundo, cuyos cambios han generado complejidades y entre éstas nos encontramos en medio de conflictos sociales, políticos, ecológicos y religiosos que son muy peligrosos para la estabilidad de la humanidad. "Creo que estamos vagando por una selva oscura y no tenemos suficiente claridad acerca de para dónde debemos ir. Creo que necesitamos urgentemente discutir entre todos, y que esa discusión debe ser verdaderamente mundial" (Wallerstein, en De Piero, 2005: 239).

Estamos ante las puertas de un gran desafío, donde los colectivos comienzan a dejarse llevar por el temor de la irracional e irresponsable conducta destructiva del ser humano. Bien podríamos decir que Prometeo ha desencadenado toda su furia para lograr el fin, aprovechando el poder absoluto de su fuerza para la destrucción, lo cual está generando el miedo en el mundo. Según Bajtín:

> El prototipo del poder mundano y terrenal, el cual, sin embargo, redefinió a su prototipo primitivo convirtiéndolo en un miedo oficial,

> el miedo a un poder humano que no es del todo humano, un poder hecho por el hombre pero más allá de la capacidad humana de oponerle resistencia (Bauman, 2001: 67).

En este sentido nos referimos al poder desatado por las potencias bélicas que ha generado el miedo a los que están en desventaja, cómo si todos no estuviéramos en desventaja, ante lo que pueda pasar a consecuencia de una guerra nuclear en nuestro espacio común. El poder científico y tecnológico ha generado un dominio tal que ha generado el miedo en el mundo. En otras palabras no se educa para la paz sino para guerra.

En esta dimensión percibimos los videojuegos infantiles, en virtud de ser juegos para participar en una guerra virtual, cuyo rol es individualizar e insensibilizar al niño y a la niña desde temprana edad. También la programación televisiva y la industria del cine comercial sirven para fomentar el consumo y la violencia desde la infancia. Pero lo más preocupante es que tácitamente hay un fin premeditado como es presentar la violencia y el tema del terrorismo internacional para justificar ante el mundo las invasiones y las guerras lideradas por los países industriales que se reparten el mundo para aprovechar sus recursos naturales e imponer la cultura del consumo.

No obstante, el miedo de los niños(as) de la guerra no es un cuento, es muy real la desolación de la infancia sin padres a consecuencia de las diferentes invasiones en lo que va de siglo. El miedo campea donde se atenta contra la vida, donde se ha invadido para adueñarse de las tierras productivas, del agua, de las riquezas mineras e incluso de la vida misma. Enfatiza Bauman sobre el miedo:

> El miedo oficial tenía que ser -y de hecho fue- fabricado, diseñado, "hecho a medida"; necesitaba réplicas hechas por el hombre de los cielos estrellados y de las descomunales montañas porque también era distante e inaccesible, pero a diferencia del cielo y las montañas, transmitía a los mortales un mensaje claro y unívoco (Bauman, 2001: 67).

El miedo ahora no es ni a la naturaleza, ni a los dioses, mucho menos a lo desconocido sino al ser humano mismo, quien destruye la vida sin ninguna responsabilidad por el otro (a). Nos referimos al ser humano ya desnaturalizado e insensibilizado, quien tiene como fundamental propósito trastocar la armonía y el orden de la naturaleza. Enfatiza Baudrillard lo siguiente:

> Estamos en la era de ingravidez. Nuestro modelo es este nicho espacial cuya energía cinética anula la de la Tierra. La energía centrifuga de las múltiples tecnologías nos alivia de cualquier gravedad y nos transfigura en una inútil libertad de movimientos. Libres de toda densidad y de toda gravedad, nos vemos arrastrados en un movimiento orbital que amenaza con ser perpetuo (1991: 15).

Ha quedado demostrado que en la era industrial, las potencias que lideran la ciencia, han logrado crear una tecnología asesina y, en lugar de desarrollar la ciencia al servicio de la humanidad la utilizan para causar daños irreparables al ser humano y a la naturaleza.

Sin embargo, ante la irracionalidad imperante nos abrazamos a la esperanza de un mañana mejor, para lo cual es necesario considerar el desarrollo de un sistema educativo hacia el rescate del razonamiento desde la infancia, como un imperativo del sistema social. "En este sentido, el razonamiento intenta hacer a favor de la mente lo que la medicina intenta hacer a favor del cuerpo; ambos son artes curativas que intentan curar los fallos o daños a los que la mente y el cuerpo se ven sometidos" (Lipman, 1998a: 130).

En esta dimensión, evidenciamos que debemos preparar la infancia para que agudice la percepción, sobre todo aquello que atenta sobre su condición de personas. Es a partir de una educación dialógica, desde la diversidad, propiciadora de la buena razón que concebimos una vía para contribuir con un mundo más amigable donde prevalezca la responsabilidad y la comunicación, donde la infancia se encuentre rodeada del respeto y de la protección requerida, donde se proteja la naturaleza y al ser humano como un bien único.

Sistema educativo, diversidad y consumo

El sistema educativo en tanto es la base fundamental del sistema social lo concebimos como gestor del entendimiento y de la tolerancia desde la diversidad, a fin de contribuir a restablecer las debilidades de las sociedades. Puesto que la diversidad es el enclave para llegar al encuentro respetuoso entre culturas y asimilar los ideales libertarios que serían la fuerza necesaria para que nuestra juventud tenga necesidad de participar en proyectos sociales para el despertar de la mente activa.

La diversidad no está solamente en los rasgos sociológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad pro-

piamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, síquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades" (Morín, 2000: 59).

El sistema educativo desde la diversidad teniendo como base principal la razonabilidad bien podría ser una verdadera proeza para romper con la ceguera latente en el mundo. Plantea enfáticamente Niklas Luhmann (1996), en el caso del sistema educativo la semántica de la libertad desempeña una función correspondiente. Es imperativo encontrarnos con esta función, cuya clave principal es primeramente la de encontrarnos con la razón para lograr una cultura de la razonabilidad como una vía para propiciar un cambio de vida verdaderamente humano. Dicha función está concebida en la vía de la comunicación, puesto que ésta en sí misma es contendora del entendimiento y de la tolerancia.

La diversidad de cada quien atiende a sus correspondientes acervos y requiere a los otros en un área de negociación que es ambiente que posibilita y enriquecimientos en la construcción de saberes. Los acervos próximos conforman culturas que incluyen, entre otras cosas, esquemas constructivos y formas de constitución de objetos comunes para comunidades de menor o mayor magnitud (A. Esté, 1995: 46).

Estamos en la era de la globalización, cuyo fin es acabar con la diversidad de la vida humana. Para ello la principal forma de ejecución es una forma lapidaria de la vida, es decir fomentando el consumo de bienes innecesarios, lo cual, ha pasado a ser el ideal de la familia, por penetración de consumo de la sociedad capitalista.

La manera como el capitalismo coloniza a sus jóvenes, los modos específicos de ocultamiento, reducción, mistificación, inversión, mentira parcial o total – que tienen que referirse a los eslabones más débiles y problemáticos de la sociedad – son síntomas también de los temores y aspiraciones de los dominadores con respecto a esos problemas concretos (Dorfman, 2005: 2).

Enfatizamos que los fines de la educación no deben ser leales al sistema neo-colonizador, oculto a través de la ideología del consumo sino que debe servir para el despertar de la conciencia hacia el logro de una vida más auténtica, desde la diferenciación que es uno de los caminos más fehacientes para desarrollar cambios más humanos en la sociedad

y para compartir responsabilidades conducentes a contribuir con una sociedad más justa. De acuerdo a Luhmann, "la diferenciación de la educación sistemática se promueve por tanto como diferenciación de un segmento temporal con principio y fin datables. Se puede designar este proceso como temporalización de la indiferencia" (1996: 53).

El camino hacia una sociedad más justa estaría propiciada por el sistema educativo, lo cual radica en un rompimiento con el proceso educativo homogenizado, muy fiel a las imprudencias del sistema social dominador. Afín de lograr restablecer la comunicación bajo una relación de armonía entre los seres humanos, entre naciones, como parte esencial para la vida en común.

En estas condiciones, el sistema educativo ha desarrollado un código binario por el que orienta sus operaciones por lo menos en el sector de la clase, pero yendo mucho más allá en sus irradiaciones. Desde un punto de vista puramente formal, se dispone de posibilidades de valoración positiva y negativa, de elogio y reproche, de puntuación (Luhmann, 1996: 61).

Por lo tanto, estamos presenciando el cómo de las reproducciones homogenizadas que absorben el sistema educativo y contribuyen con este fenómeno mencionado en la cita anterior. Todo esto va mucho más allá, por cuanto, prevalece la inercia en la ausencia de las diferenciaciones. Precisamente cuando se parte de la homogeneidad llama la atención lo que al respecto destaca Luhmann:

> Los programas educativos necesitan además una orientación mediante la idea de la educación (por ejemplo: formación) y mediante el código de "mejor y peor." Así, la diferencia de idea y plazo se pone en marcha ya al comienzo; pero esto de una manera compatible con la homogeneización del comienzo, que traslada todo lo demás al procesado del sistema (1996: 53).

La modernidad nos lleva inminentemente a la presencia de una relación incomunicativa que a nuestra manera de ver constituye la piedra angular de la irracional discordia que campea en el mundo, pues estaríamos más cerca del entendimiento entre personas, entre regiones, entre naciones sí se educara para el diálogo y se formara para la convivencia.

Para una mente moderna, estos sentimientos posmodernos representan un peligro mortal para la convivencia humana. Habiendo di-

famado y denostado los actos humanos que sólo tienen como causa "pasiones" e inclinaciones espontáneas, la mente moderna se siente horrorizada por la perspectiva de la "desregulación" de la conducta humana, de vivir sin un código ético estricto y abarcador, de apostarle a la intuición moral del ser humano y a su capacidad de negociar el arte y los usos de la convivencia" (Bauman, 2005: 42).

El mundo moderno nos remite al de las víctimas, de la opresión y de la violencia, ya que forma parte del mundo de la apariencia, pues está determinado a través del establecimiento de relaciones de poder por parte de los países industrializados que avanzan a partir de las invenciones científicas y tecnológicas, dichas relaciones son adversas por ello tienden a impedir las acciones propias de la razón.

Los hombres viven en un mundo de apariencias, y dependen de la manifestación para tratar con él. Así que los engaños hipócritas –a diferencia de los ardides que se revelan a su debido tiempo- no pueden contestarse con comportamiento razonable (Arendt, 1970: 59).

El sistema educativo debe estar confeccionado para enseñar a razonar y para desarrollar mentalidades capaces de no aceptar un mundo de apariencias, ya que va en el camino de la deshumanización total. Estar preparados para rechazar la violencia y la agresión al ser humano y a la naturaleza. Para decir no a la deformación infantil cuando se le embriaga de cosas superfluas y de acciones que deforman su personalidad, pues el tratamiento a la infancia es como si se tratara de un objeto. Si no se prepara al niño y a la niña para razonar, evidentemente, van a caer con mayor facilidad en el acucioso y mágico encanto del consumo, lo cual tiene implícito adquirir bienes innecesarios para la vida, peor aún cuando también sus padres han sido formados como objetos de consumo y propiciadores del consumismo en la familia. Todo se torna en una mercancía, inclusive las culturas son una mercancía. Ya nos advertía Adorno y Horkheimer sobre este fenómeno:

> Las reacciones más íntimas de los hombres están tan perfectamente reificadas ante sus propios ojos que la idea de lo que es específico y peculiar sobrevive sólo en la forma más abstracta: personality no significa para ellos en la práctica más que dientes blancos y libertad de respeto al sudor y a las emociones. Es el triunfo de la reclame en la industria cultural, la imitación forzada, por parte de los consumidores, de las mercancías culturales incluso neutralizadas en cuanto a su significado" (Adorno y Horkheimer, 1970: 200).

Entre las estrategias que imperan en el sistema social, en sus complejidades se cuenta la penetración insaciable del consumo, la que nos presentan a través de la moda como medio, lo cual pesa mucho en nuestro mundo de vida, porque significa para el ser humano moderno la imagen de ser alguien, para ello el sistema social nos convierte en seres voraces en seguir la moda, lo cual conlleva a la adquisición de bienes materiales que generalmente no cubren nuestras necesidades. Pues, así se nos prepara para ser presa fácil de la apariencia donde impera el juego de la simulación, el consumo, cuya finalidad es arroparnos y enturbiarnos la razón.

Podemos creer en las palabras si estamos seguros de que su función es revelar en vez de ocultar. Es la semblanza de la razón, más que los intereses que la respaldan, la que provoca la furia. No es "racional" usar la razón como trampa: de la misma manera no es "irracional" usar una pistola en defensa propia. Esta reacción violenta en contra de la hipocresía, por muy justificable que sea en sus propios términos, pierde su razón de ser en cuanto intenta desarrollar una estrategia propia con fines específicos" (Arendt, 1970: 59).

La educación es la vía más óptima para cultivar la razón, para restituir al ser razonable su condición de ser pensante por lo tanto, ella es la forjadora del deber-ser de nuestras sociedades para la formación de los individuos que evitarán un mañana catastrófico.

Educar para razonar

La formación educativa fundamentada en la razón es muy audaz si se propicia desde temprana edad, lo cual está ausente en la formación educativa del niño y de la niña, negando así toda posibilidad de razonamiento desde la perspectiva crítica y creativa. Sobre este particular dice Lipman: "Implica, por ejemplo, la creación de inferencias sólidas, el ofrecer razones convincentes, el descubrimiento de supuestos ocultos, el establecimiento de clasificaciones y definiciones defendibles y la articulación de explicaciones, descripciones y argumentos coherentes (1998a: 70).

Cuando tomamos de la mano a la infancia para ponerla frente a frente con su propio pensamiento, ocurre el más inefable de los fenómenos como es el reconocimiento a su capacidad de razonar. Esto es el principio de un camino del cual no querrán salir, pues es su propio

reconocimiento como personas en el mundo y como personas poseedoras de una cualidad que les fue negada por muchos siglos.

El reconocimiento de la razonabilidad desde la niñez o como la denomina Morin "la verdadera racionalidad" (1993: 187), significa abrir las puertas al diálogo. Esto bien podría ser una preciosa contribución de un sistema educativo que sea capaz de generar desde la educación no sólo conocimiento sino un pensamiento vivo desde la razón.

La razón que ignora a los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, es irracional. Hay que dar lugar al mito, al afecto, al amor, al arrepentimiento, que deben ser considerados racionalmente. La verdadera racionalidad reconoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que el espíritu humano no puede ser omnisciente, que la realidad implica misterio (Morín, 1993: 187).

La razón aupada desde la educación dialógica es como construiremos una sociedad donde impere la comunicación. Esto es una urgencia para evitar un sistema-mundo basado en mecanismos de imposición y abusos de poder que comprometen los ideales de cambio en América Latina, en África, en Asia y de todos aquellos países que viven ahogados en su propio sistema social y político. Esta es una situación que generan los sistemas políticos, es decir, por ello se estructura el sistema educativo donde no hay derecho a pensar.

La posibilidad de pensar y el derecho al pensamiento resultan rechazados por el principio mismo de organización disciplinaria de los conocimientos científicos y por el encerramiento de la filosofía sobre ella misma. La mayor parte de los filósofos desdeñan consagrar su reflexión a los conocimientos nuevos que modifican las concepciones del mundo, de lo real, del hombre, etcétera. Por primera vez en la tradición nacida de los griegos, se apartan del cosmos, del destino del hombre en el mundo, de las aporías de lo real (Morín, 1993: 182).

No obstante, el sistema educativo sigue el paradigma del modelo racionalista que se sigue caracterizando por ser anti-dialógico, mecanicista, repetitivo y homogéneo, por ende, contribuye a formar seres humanos sin posibilidades de pensar. "El pensamiento mutilado y la inteligencia ciega pretenden ser y se creen racionales. En realidad, el modelo racionalista al que obedecen es mecanicista, determinista y excluye como un absurdo toda contradicción. No es racional sino racionalizador (Morín, 1993: 187).

Según Freire, la educación es el canal que conduce a la transformación de las sociedades, por ello, él centra sus esperanzas en la educación dialógica y nos advierte sobre la educación anti-dialógica o "bancaria" que en todo caso forma parte de la homogenización educativa. Nos alerta sobre la condición de depósito con la cual es percibido el individuo por el educador, quien es un producto del sistema educativo que sigue imperante.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Freire, 1994: 72).

Entonces, la rigidez de los programas sólo tiene como objetivo enseñar a aprender y a memorizar el conocimiento, además de enseñar, se mantiene una actitud paternalista que por añadidura es fundamentalmente de utilidad.

El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que "el aprender": Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por "aprender" se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles (Heidegger, 1978: 20).

Es precisamente, donde el docente cumple con su rol conductista de enseñar como autoridad del saber. "El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender" (Heidegger, 1978: 20). Sí, en función de lo cual se desarrolla una relación de autoridad entre el docente sabihondo y el estudiante de inferioridad como aprendiz.

Educación, comunicación y diálogo

Es evidente, que en el presente se impone cultivar la razón, en el eje de la comunicación, teniendo como fin el despertar de la conciencia como principio de toda acción liberadora de las sociedades, pues es la auténtica capacidad de desarrollar la conciencia crítica a partir de educar para la razón. "La comunicación de masas no es simplemente una solución mejor para resolver los problemas de comunicación. Tiene un impacto poderoso sobre casi todos los subsistemas, limitando las for-

mas en las que éstos pueden limitar sus funciones" (Luhmann, 1998: 13). Por lo tanto, la comunicación no es un paliativo en el sistema sino que se trata de una vía principal que abriría paso para traspasar las barreras que impiden las funciones del sistema educativo.

La comunicación es un particular proceso constructivo en el que las dos fuentes de señales son activas negociadoras, en una circunstancia cada vez diferente y que condicionan cada emisión por la inmediata anterior. De esta manera el curso de interacciones es de especial riqueza, propiciando aperturas o rupturas de los acervos de cada quien permitiendo la dignificación y la creación o la ruptura, la copia, la repetición y la sumisión (A. Esté, 1995: 50).

El compromiso de la comunicación desde la visión sistémica radica en una escuela dialógica que redefina el rol del docente, estableciendo la comunicación perdida entre el docentes y el estudiantado, lo cual permitiría erradicar el carácter impositivo (anti-dialógico) que impide la relación entre el pensar y la razón, generándose una íntima relación establecer el diálogo. "Pero cuando alguien no conoce todas las premisas, como suele suceder en un diálogo, el proceso de razonamiento adquiere una vitalidad mayor y la conclusión puede ser realmente sorprendente" (Lipman, 1998a: 87). El Diálogo es el espacio que vitaliza la razón para desarrollar una conciencia de lo que representa el ser humano en el mundo.

En América Latina el sistema educativo está cimentado en la no comunicación, lo cual es una inquietante manifestación de cómo el sistema educativo sirve a los opresores que desarrollan estrategias para lograr mantener la conformidad y la ceguera en los individuos.

Así, no podemos contribuir con un sistema educativo que rompa con la fidelidad de la educación con la sociedad de consumo y otros males que a través de la publicidad ejerce un poder mediático, no obstante estamos en presencia de un estado de inconsciencia colectiva, bajo un engaño constante, ante la presentación de un mundo estático al cual debemos ajustarnos.

En otras palabras, la Educación anti-dialógica que impera en América Latina y en el mundo entero no es casual, pues así se conserva con la ceguera social, que impide los pasos hacia la liberación de las sociedades, por cuanto, los pasos conducentes a la real praxis es obstruida para convertirnos sólo en meros espectadores. Según Freire esta es la pedagogía de oprimido, que "busca la restauración de la intersubjeti-

vidad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella animada por una auténtica generosidad, humanista y no "humanitarista", puede alcanzar este objetivo (1994: 46).

En América Latina debemos contribuir, todos enlazados en una sola voz, para frenar las injusticias sociales donde se involucra nuestra infancia. Nos referimos a es infancia sin oportunidades para asistir a la escuela, convirtiéndolos en presa fácil para la explotación laboral, para la esclavitud doméstica y sexual, entre otras aberrantes situaciones, "los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos, objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización" (Freire, 1994: 46).

El sistema político latinoamericano pide a gritos una trasformación social que sirva para desarrollar los pasos fundamentales para que el ser humano establezca una vida más digna. De tal manera, en la educación el diálogo debe ser consecuente con su principio para fundar los pilares de la comunicación, es decir, el diálogo es auténtico cuando no es antagónico.

Señalemos también el principio dialógico que debe(r) vincular transformación y regulación. Toda transformación es desorganizadora/organizadora. Descompone viejas estructuras para constituir nuevas. Toda innovación transformadora es una desviación y, como las regulaciones preestablecidas anulan las desviaciones, debe destruir esas regulaciones, pero reconstituyendo nuevas para evitar las desintegraciones que anularían la innovación misma (Morín, 1993: 167).

Como estrategia formativa evidenciamos un sistema educativo para abrir la conciencia crítica. "El principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una sociedad-mundo" (Morín, 2003: 78). Este modelo de educación es el espacio abierto y fértil en el despertar de nuestra conciencia adormecida.

Fomentar el razonamiento desde la educación preescolar para la práctica reflexiva y crítica, y por ello exploratoria a partir del diálogo filosófico, es sentar las bases para empezar a enfrentar el *subdesarrollo* mental que prevalece en el presente. La razonabilidad dialógica con niños y niñas en relación a su entorno social, cultural y ambiental es el principio para construir una consciencia exigente y comprometida con los procesos que atentan contra la ética *planetaria*. "El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (comple-

mentaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado" (Morín, 2003: 41).

Estamos convencidos que esta dimensión la formación dialógica abordada desde la educación sería muy beneficiosa para las sociedades. "La educación ha de proponerse transmitir una visión del mundo, unas creencias, hacer que se interioricen unos valores, que, inevitablemente, se verán contaminados por la integración en una sociedad que pasa de ellos" (Camps, 1998: 131). Además, desarrollada estratégica y pedagógicamente a través de la comunidad de diálogo o de indagación es generadora de un espacio propicio para el despertar de la conciencia crítica, creativa y ética, fundamentada ésta en las necesidades propias de cada pueblo, lo cual a nuestra manera de ver, sería arar surcos de respeto para el mundo social, incluso para nuestra infancia desprotegida y violentada.

El pensamiento desde su complejidad es contrario al pensamiento simplificador, aquel cuando es fomentado desde la infancia no sólo se convierte en una voz propia sino que asimila el principio de responsabilidad por el otro (a) e incluso, su propio reconocimiento como seres pensantes. Sobre este particular enfatiza Edgar Morín:

> Pensar de forma compleja es pertinente allí donde hay que pensar. Donde no se puede reducir lo real ni a la lógica ni a la idea. Donde no se puede ni se debe racionalizar. Donde buscamos algo más de lo sabido por anticipado. Donde buscamos no sólo inteligibilidad sino inteligencia (2003: 44).

Estamos convencidos que la educación que aborda el pensamiento complejo desde el diálogo es una vía para el desafío del ser humano. La misma debe germinar desde la formación a temprana edad, evidentemente, ésta no puede estar concebida en la dimensión tradicional, sino desde la complejidad y la diversidad, pues ella, como tal tiene un compromiso social, político y cultural con la sociedad.

Lo importante desde el punto de vista de la educación liberadora y no "bancaria", es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros" (Freire, 1994: 154).

Visionamos la filosofía para niños y niñas, abordada desde el pen-

samiento latinoamericano, donde hay una riqueza filosófica que debe ser transmitida para su conocimiento, es decir, es la manifestación del pensamiento a través del hacer, de las literaturas y narrativas orales y escritas. "Cada vida tiene una narración, cada narración tiene una vida" (Lipman en G. Moriyón, 1998: 115).

Se trata de desarrollar desde la Escuela, comunidades de investigación o de indagación, basadas en el diálogo filosófico, a los fines de contribuir a abrir una conciencia crítica y una visión de respeto de nosotros y nosotras mismas para un bienestar futuro de nuestra propia cultura. Entonces, el pensamiento crítico y creativo debe estar orientada la idea de la revalorización social. "Tanto el pensamiento crítico como el creativo son a la vez rigurosos y aventurados; de igual forma su producto, la razonabilidad, no se reduce exclusivamente a ser ejemplar o por contrario a mostrar indefensión" (Lipman, 1998b: 117).

La postura de una filosofía para niños y niñas basada en la transformación y en la liberación social de cada pueblo, a través del diálogo, en vías del entendimiento y la convivencia tiene significativa importancia para la humanidad, pues también se trata de tejer la trama de la paz en el mundo en el presente.

Conclusión

La formación del niño y de la niña en el diálogo filosófico es fecundo porque está orientado desde el estímulo de la razón, para generar el pensamiento, crítico y creativo, pero si lo vamos estimulando en y para la "práctica de la libertad" como centro de una filosofía de la vida y para la vida, puesta al lado de la convivencia, pensando en el otro, en la otra, desde la diversidad, entonces creceríamos entre el diálogo y la comprensión. "Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de recreación, sino existe amor que lo infunda" (Freire, 1994: 102).

Las sociedades no se hacen en el silencio, sino en la palabra dialógica, en la construcción, en el trabajo, en la acción, en la reflexión, entonces, el diálogo filosófico es más que un diálogo, pues se trata del encuentro de todos, para fundar las bases de un sistema educativo desde cada realidad social y cultural.

En este sentido, nos pronunciamos por la dedicación a fomentar el

razonamiento desde el aula, a fin de cultivar una conciencia capaz de mantenerse despierta ante la avalancha de elementos que nos conducen a la ceguera, sobre la situación de peligro que vive la humanidad, donde tendríamos que tomar más en serio la finalidad de educar para la comunicación.

El diálogo para la comunicación y para el entendimiento es propiciador de la convivencialidad y la tolerancia como principio de la responsabilidad social, donde radicaría la enseñanza del ser y del hacer de la infancia como vía para alcanzar la liberación y la paz en el mundo.

Referencias

Adorno, T. y Horkheimer (1970), M., *Dialéctica del Iluminismo*, Sur, Buenos Aires.

Arendt, Hannah (1970), *Sobre la Violencia, Cuadernos de Joaquin Mortiz*, México, D.F.

Baudrillard, Jean (1991), *La Transparencia del Mal*, ANAGRAMA, Barcelona.

Bauman, Zygmunt (2007), *Vida de Consumo*, FCE, Buenos Aires.

Bauman, Zygmunt (2005), *Ética Posmoderna*, Siglo XXI, México, D.F.

Bauman, Zygmunt (2001), *En busca de la Política*, FCE, Argentina.

Camps, Victoria (1998), *Los Valores de la Educación*, Grupo ANAYA, Madrid.

De Piero, Sergio (2005) *Organizaciones de la Sociedad Civil*, Paidos, Buenos Aires.

Esté, Arnaldo (1995), *Educación para la Dignidad*, Fondo Edit. Tropykos, Caracas.

Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido* (1994), México, Siglo XXI.

García Moriyón, Felix, (1998), © *Filosofía para Niños,* Desclée de Brouwer, Bilbao.

Heidegger, Martin (1978), *¿Qué significa Pensar?* Nova, Buenos Aires.

Lipman, Matthew (1998a), *Pensamiento Complejo y Educación*, De la Torre, Madrid.

---------- (1998b), *La Filosofía en el Aula*. De la Torre, Madrid.

Luhmann, Niklas (2000), *La Realidad de los Medios de Masas*, Antrhopos, México, DF.

---------- -(1998), *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid.

---------- (1996), *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*, Paidos, Barcelona.

Morin, Edgar (1993), *Tierra Patria*, Edit. Kairos.

---------- (2000), L*os Siete Saberes necesarios a la Educación del Futuro,* FACES/UCV, Caracas.

Morin, Edgar y otros (2003), *Educar en la Era Planetaria*, Gedisa, Barcelona.

Referencias de Internet

Arnold-Cathatifaud, Marcelo, *La Sociedad como Sistema Autopoiético. Fundamentos del Programa sociopoiético*. http:www.plataforma.uchile,cl/fg.semestre 1/2005

Dorfman, Ariel. *Inocencia y Neocolonialismo: un caso del dominio ideológico en la Literatura Infantil*. http:www.geocities.com/nomfalso. Universidad Católica de Chile.

¿Pedagogo? ¿Filósofo?
Un ejercicio de pensar juntos

Walter Kohan & Jan Masschelein

Traducción: Paola López Contreras

Esta conversación se llevó a cabo a través de correos electrónicos durante los últimos meses de 2013 y los primeros días de 2014. Dadas nuestras agendas bastante ocupadas fue planeado como un ejercicio sin pretensiones ni demandas. De hecho sólo fue eso, pero algo en esta correspondencia atrajo tanto nuestra atención e interés que también se transformó en un intenso y emotivo encuentro, durante el cual no sólo nuestra conversación sino también nuestra relación creció. Quizás porque estábamos persiguiendo temas que resultaron ser algo cercano a una obsesión existencial para los dos, o quizás por otra razón, nos involucramos profundamente en lo que podríamos llamar (no sin dudar) un profundo diálogo filosófico y/o educacional.

WK: Después de leer tu caracterización de la investigación educativa teniendo tres dimensiones principales: a) referirse a algo educacional; b) tornar algo público; y c) llevar a la transformación del investigador, me encontré a mí mismo preguntando cómo esto puede ser distinto de una investigación filosófica. En tu presentación de tu último libro publicado en portugués (Masschelein, J. & Simon, M. *A pedagogía, a democracia, a escola*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014), respondiste a esa pregunta, afirmando que una verdadera investigación filosófica es de hecho una investigación educacional, y viceversa. Encuentro este tema fascinante. Por un lado, también veo la filosofía como educación sin poder separarlas, sin embargo por otro lado no estoy tan convencido de que no deberíamos establecer algún tipo de distinción entre ellas - una distinción que no tengo muy clara. Pero podría decir que si las preguntas ¿Qué es filosofía? y ¿Qué es edu-

cación? tienen diferentes respuestas - y pienso que las tienen - entonces debería haber una distinción entre estos dos conceptos. El asunto podría ser a la vez planteado enfocándose en la figura del profesor de filosofía, quién en un sentido está ubicado entre filosofía y educación, y practica tanto la filosofía como la educación. Recuerdo el último curso de Foucault sobre la *parresía*, *El coraje de la verdad* (Foucault 2011) en el que dedica varias clases a Sócrates, y en uno de los últimos momentos de esas clases, indirectamente, se caracteriza a sí mismo como un profesor de filosofía. Su tono es muy próximo a Sócrates y sugiere un tipo de identificación: ambos son *parresiastas*, cercanos a la muerte, hablan de una verdad que sus sociedades no quieren escuchar. Allí, Foucault se inscribe en la tradición inaugurada por Sócrates en la cual la filosofía no es un conocimiento sino una problematización de la vida, una manera de vivir, una forma de "dar razones" (*didónai lógoi*) de su propio modo de vida. Según Foucault, Sócrates como profesor de filosofía ocupa una posición singular y paradójica: él se cuida a sí mismo no cuidando *ipso facto* de sí mismo, sino cuidando que los demás cuiden de sí mismos. Entonces, de cierto modo, él no se cuida de sí mismo literalmente, sino de otro modo más intenso, porque él es el que cuida más que nadie en la polis, porque cuida del cuidado de todos los otros. Esto es, según Foucault, lo que hace de un filósofo un educador o de Sócrates un profesor de filosofía. En este sentido, Sócrates estaría muy lejos de la imagen platónica del profesor de filosofía como alguien que afirma que el otro necesita del filósofo para "salir de la caverna". Preferiría decir que "el gesto inaugural de la filosofía" en un sentido socrático es: "necesitas cuidar de aquello de lo cual no cuidas" y esto es lo que da significado y sentido a una vida filosófica, la cual necesita ser a la vez una vida educativa. Si Sócrates educó a los otros es porque, después de hablar con Sócrates, ellos se daban cuenta que no podían seguir viviendo la vida que vivían. En este sentido, pienso que la critica de Rancière a Sócrates en el *Maestro ignorante* (Rancière, 1987) es interesante, pero al mismo tiempo parcial y problemática. Es pertinente si consideramos al *Menón* de Platón como lo hace Rancière, pero en muchos otros *diálogos* la posición socrática es bastante más compleja y menos arrogante y jerárquica y Sócrates actúa como si el otro fuese igualmente capaz de comprometerse en una manera dialógica que promete guiar afuera de la caverna. Aquí Sócrates está diciendo algo como: está atento, tu también puedes vivir otra vida, también puedes cuidar de ti. Me pregunto cómo consideras esta forma de pensar la relación entre filosofía y educación. ¿Qué piensas?

J.M. : Walter, permíteme comenzar recordando algunos puntos que te escribí anteriormente. Sólo para empezar. Como te mencioné en esa ocasión, me olvidé que Foucault se llamaba a sí mismo un profesor de filosofía en aquel curso. Sabes que escuché las grabaciones de esas clases por días y días a principios del año 2000 y fue un momento poderoso para mí, una vez que, de hecho, algunas de éstas (y especialmente en la *Hermenéutica del sujeto* (Foucault, 2001) - el cual, creo, es uno de los mejores libros de "filosofía de educación", en conjunto por supuesto con las clases sobre la *parresía* - nos muestran la posibilidad de una lectura diferente e intrigante de Sócrates (y de algunos otros). Aunque Foucault se inspiró en Pierre Hadot (1993), en varios sentidos su lectura ha sido más interesante y desafiante que la del propio Hadot (incluyendo la manera en que Foucault interpretó las ultimas palabras de Sócrates, comentando el análisis de Dumézil) Y estoy de acuerdo contigo en que esta comprensión acerca de Sócrates es, por así decirlo, diferente, incluso fuertemente diferente de la comprensión platónica. Y al igual que tú, en los cursos en los cuales discuto a Rancière trato de mostrar que él está comentando sólo acerca de un determinado Sócrates (increíble ver una vez más lo cercanos que estamos en nuestro pensar) que claramente está presente en mucho de los *diálogos*, pero que existe también otro Sócrates que, en verdad, se puede decir que comienza con la igualdad –para usar su frase – y el cual, como tú dices, es mucho más complejo. Sin embargo, Foucault también trata de explicar en sus cursos (Foucault, 2011) cómo este Sócrates es probablemente más cercano a los cínicos, y cómo esta línea "filosófica" (si pudiéramos llamarla así) ha quedado marginal y quizás ha terminado finalmente más cercana a las artes (y quizás a algunos místicos) que a lo que comúnmente se llama "filosofía". También podría ser el caso que en el tiempo de Sócrates todas estas nociones de "filosofía", "sofismo", "poesía", etc. estuvieran aún poco claras y representaban un desafío. Y quizás le estoy dando demasiada importancia al "inicio" platónico de la filosofía, no como una "doctrina" o una "teoría" o una "convicción", sino como un gesto fundamental (el cual, pienso, es siempre un residuo de cierta aristocracia) que encuentra su lugar en la academia. La verdad, tengo dificultades para no reconocer este gesto en la mayoría de los filósofos. Por supuesto, me gusta la filosofía y también quiero permanecer ligado a ella (y Foucault me ofreció en cierto modo, la dirección en la cual este tipo de relación podría establecerse y mantenerse) pero por otro lado, pienso que también a menudo nos pone una barrera y enceguece la figura del pedagogo e incluso nos lleva a despreciar esa

figura, mientras creo cada vez más que el pedagogo (como aquél que te saca de la casa para ir a la escuela – es en este sentido un e-ducador – y asiste a la escuela para asegurarse que continúe siendo una escuela) es más importante para la democracia y para la "humanidad" (las cuales son, lo sé, palabras mayores) que el así llamado "filósofo", y que esta figura del pedagogo (que, admito, es tal vez visto como un filósofo de una manera totalmente distinta, pero de nuevo: ir tan rápidamente a la "filosofía" nos hace olvidar otras cosas muy fácilmente) ofrece un mejor punto de partida para desarrollar una "filosofía de/como educación" la cual va mas allá del movimiento recurrente que produce las llamadas consecuencias educativas a partir del pensamiento filosófico. Mientras más lo pienso – y debo confesar que este pensamiento se ha beneficiado de las conversaciones con Maarten Simons – más creo que, de cierto modo, la filosofía ha sido una manera no sólo de domar la democracia (la que es de hecho la fuente del libro de Rancière, *el odio hacia la democracia*, pero podría estar relacionado también con la lectura de Foucault de lo que ocurrió con la parresía socrática tras su muerte), sino también de domar la escuela, o para decirlo de una manera menos provocativa o agresiva, de olvidar la escuela, y descuidar su crucial carácter público (o para decirlo de otra manera, con Maarten Simons: la escuela es lo impensado de la filosofía). Con suerte, podremos entender esto más claramente a lo largo de esta conversación. Aunque seguramente necesitaremos diferentes abordajes y enfoques, y terminaremos aquí y allá en callejones sin salida. Y quiero a la vez tener en cuenta los estudios que tratan acerca no de Sócrates, sino de Isócrates, quien intenta mostrar que de hecho hubo una discusión acerca de quién podría realmente reivindicar ser un filósofo, y lo que eso significaba – una disputa en la cual Isócrates perdió, por así decirlo, a largo plazo, dado que fue cada vez más percibido como un profesor/educador. Entonces, permíteme aprovechar lo que escribiste – esto es, Sócrates como aquél que dice: "necesitas cuidar de aquello que no cuidas" y Sócrates como un educador, dado que después de hablar con él, las personas se daban cuenta que no podían seguir viviendo la vida que estaban viviendo. Estas frases me recuerdan un libro maravilloso que debes conocer, recientemente publicado por Peter Sloterdijk, llamado *You must change your life* (2013) (en alemán: *Du muss Dein Leben ändern*). Él toma prestadas estas palabras de un famoso poema de Rilke, (1908) que las escribe después de haber visto un torso sin brazos en el museo de París. Es interesante que Rilke precisamente parece indicar que existe un comando que sale de la piedra – una apelación que dice

que no puedes vivir la vida que estás viviendo, que debes cambiarla. Este comando no es una orden que limita o prohíbe, y a pesar de eso envía un mensaje que no puede ser negado. De este modo, deriva de un tipo de autoridad que no tiene nada que ver con una posición, rol o función social, sino que es al mismo tiempo estética y ética (no moral): Rilke dice que el torso es perfecto – "volkommen" -, y Sloterdijk sugiere que funciona como modelo, no a imitar, sino más bien como un impulso. Y aunque claro que podrías hablar de cierta experiencia educativa que produce una necesidad de cambiar y de cuidar (de aquello que no cuidas) esta es para mí, de alguna manera, una lectura demasiado ética, o para decirlo de una forma diferente: una lectura ética que amenaza con ocultar o disimular una experiencia y lectura educativa, la cual no tiene una estructura de un comando inmediato (debes cambiar tu vida), sino que se refiere a una de-velación del mundo y a un des-cubrimiento de una (im)-potencialidad (tú no eres in-capaz). Para mí estos dos aspectos (develación del mundo, esto es, hacerlo público, y el des-cubrimiento de una (im)-potencialidad) son esenciales para una experiencia educativa, y ya no estoy seguro si la conversación socrática contiene estos dos elementos. No sé si esto es comprensible de algún modo. Digamos que esto es simplemente el primer comentario en la idea de que la filosofía y la educación son diferentes, una afirmación con la cual concuerdo. Mi punto es, más específicamente, que una lectura filosófica de la educación tiende a descartar una lectura pedagógica o educacional, y tiende a tomar diferentes experiencias como punto de partida. Quizás esto es algo que podemos desarrollar más adelante, relacionado con la experiencia de admiración o estupefacción que muchos asocian con filosofía (y estudio), mientras pienso que hay una experiencia de ser atraído y no ser incapaz que está asociada con la educación. Pero, como dije, ¿Quizás estoy ya confundido? ¿Qué piensas?

WK: Gracias por tu respuesta, Jan, la cual no es de ningún modo confusa, al contrario, es muy inspiradora. Tocaste un punto muy interesante acerca de la filosofía que tiene que ver con percibirla como una "extraña" especie o dimensión del pensamiento, algo que nos hace sentir que no queremos estar fuera de ella, pero al mismo tiempo no nos sentimos realmente cómodos dentro de ella; como si la filosofía contuviera – al menos en su forma dominante – su propia negación, esto es, lo no filosófico. Y es de hecho irónico que este discurso hable en nombre de la "verdadera" filosofía, y condene y excomulgue todo lo que no hable su lenguaje –como si algún tipo de poder estuviera

hablando en nombre de la filosofía con una voz que inhibe la propia filosofía, al menos esa forma de filosofía iniciada por Sócrates y afirmada, entre otros, por los cínicos. Probablemente y por eso, como tú dijiste, es que puede ser más fácil encontrar lo filosófico en el arte que en la filosofía misma, lo que muestra otra dimensión de su naturaleza enigmática. Asimismo, en nombre de la filosofía, es verdad que, la democracia, la educación, y tantas otras cosas importantes han sido domadas, olvidadas y descuidadas, pero podemos aún cuestionar si necesitamos o no aceptar esta domesticación como verdaderamente filosófica. De todos modos, enfoquémonos en tu línea de pensamiento cuando cuestionas si podemos encontrar en los diálogos socráticos los dos aspectos que propusiste – ("de-velación del mundo, esto es, hacerlo público, y el des-cubrimiento de una (im)-potencialidad") – siendo ambos importantes y "esenciales" para una experiencia educativa. Estoy tentado a responder tu pregunta afirmativamente, pero preferiría proponer que consideremos juntos una parte del *Lisis*, donde, me parece, tu línea de argumentación es abordada. Allí, Sócrates estuvo hablando primero con Hipótales, apuntando lo inconveniente que es su táctica de adular a su amado *Lisis*. Cuando Sócrates habla con el propio *Lisis* (Platón, Lisis 207b ss.), pone su propia táctica en práctica, opuesta a la de Hipótales, de *no* ser adulador con Lisis mostrándole que un *phílos verdadero* ama a alguien no por su belleza física, sino porque piensa con prudencia (*phroneîn*, 210d). Y, muy curiosamente, es la forma en que él prueba a *Lisis* que ese alguien piensa con prudencia mostrándole que tiene un profesor (*didaskálou*, 210d). Primero le pregunta a Lisis si sus padres le permiten "conducir/gobernarse a sí mismo" (*árchein seautoû*, 208c), a lo cual Lisis responde negativamente, diciendo que un pedagogo (*paidagogós*), un esclavo, hace esto, como tú dices, conduciéndolo al maestro. Ahora, me parece que tus dos condiciones se encuentran presentes en esta conversación con Lisis. En su afirmación de que el hecho de pensar con prudencia y no en la belleza física es lo que libera a alguien, Sócrates revela una dimensión del mundo a la cual Lisis no ha prestado atención con anterioridad, y haciéndolo descubre una (im)potencialidad en Lisis, que él transforma en tal potencialidad que, tras hablar con Sócrates, Lisis juró que hablará con Menexeno sobre aquello que ignoraba anteriormente. Este pasaje muestra una clara defensa de Sócrates en su rol de profesor, lo cual parece estar relacionado con la necesidad del estudiante de pensar con prudencia. Este pasaje me hace pensar que cuando Sócrates dice que él nunca ha sido profesor de nadie – como en la *Apología* de Platón 33a – no está

haciendo una crítica de la educación desde afuera – en el nombre de la filosofía – sino más bien de determinada forma de ser profesor, característica de aquellos que enseñaban en Atenas en ese tiempo. Al contrario, Sócrates afirma que no recibe dinero por dialogar con los otros, que no enseña ningún conocimiento, y que nadie puede decir que aprendió con él algo distinto en privado que en público, como se lee en la *Apología* 33a-c. En este pasaje de la *Apología*, Sócrates dice que: 1) él no enseña, y que 2) otros aprenden con él, lo que implica al menos dos cosas: a) él está involucrado en una tarea educativa; b) hace algo distinto en comparación con los profesores "normales", no enseñando conocimientos sino enseñando a los otros a prestar atención a una dimensión del mundo que no logran ver, como lo hace con Lisis, de ese modo empoderando o potenciando a los otros. Al mismo tiempo, Sócrates parece estar haciendo con Lisis lo que Rilke identifica como "emergiendo de la piedra" – un apelo para cambiar la manera en que una persona está viviendo. Como la piedra de Rilke, Sócrates no habla desde ninguna posición o rol social en particular sino desde una voz estética, la cual parece a la vez contener un comando ético. No estoy seguro que diría "debes cambiar tu vida", pero al menos diría "si no cambias tu vida, tu vida pierde algo valioso para el mundo y pierdes tu propia potencia/potencial", para ponerlo en tus palabras educativas. Así, en cierto sentido, diría que es tanto una presencia pedagógica (educativa), como una ética/estética en Sócrates, lo que me hace preguntar si realmente podemos separar ambas. Existe además un pasaje interesante en el *Laques* de Platón donde Nicias comenta con Lisímaco que quien se encuentre con Sócrates necesita dar cuenta del tipo de vida que vive y tener más cuidado por el resto de su vida, y agrega que es bastante familiar y agradable para él "frotar la piedra de toque" (*basanizesthai*, *Laques* 188b) de Sócrates. Nuevamente, aquí Sócrates parece promover una especie de energía dirigida a cambiar y hacerse cargo de la propia vida, como lo pusiste, y vemos cómo, tanto lo educacional como lo estético/ético parecen ser tratados. Me gustaría saber cómo lees estos pasajes, Jan. No he leído a Isócrates y me encantaría si pudieras des-cubrir esta im-potencialidad en mí ofreciéndome algunos textos que se relacionen con la forma en que él concibe esta narrativa. Pero veo a Sócrates – al menos uno de los muchos Sócrates que podemos leer en sus diálogos – como un educador a través de su vida filosófica, significando alguien que provoca en el otro la imposibilidad de continuar viviendo del modo en que vivía antes, en términos de una revelación del mundo y una potencialidad en sí mismo. Si le he

dado tanta atención a Sócrates aquí, no es por el personaje mismo, sino por que nos permite pensar (¿o puedo decir que el aún nos educa?) sobre esta relación entre filosofía y educación. Parece estar afirmando lo que tú consideras ser una experiencia filosófica y educativa y, al mismo tiempo, sugiere que no podemos dejar ninguna de ellas fuera, si queremos vivir una vida verdaderamente educativa. ¿Sócrates es una figura demasiado mítica, excepcional y única? O ¿él nos podría llevar a considerar cómo definimos lo educacional y lo filosófico? Me gustaría saber qué piensas acerca de esto. Y con respecto al *páthos* conectado con esta experiencia educativa/filosófica, sugiero que consideres dos palabras: *cuestionamiento* e *insatisfacción*, ambas, me parece, fundamentales para comprender a Sócrates como filósofo y como educador. ¿Te estoy confundiendo ahora, Jan?

JM: Querido Walter, muchas gracias por tu maravillosa lectura y comentarios. Y ciertamente también por hacerme leer este pasaje en el *Lisis* – debería decir re-leer, ya que aparentemente debo haberlo leído en algún momento (encontré mis anotaciones en el texto y hasta incluso marqué particularmente la sección a la que te refieres), pero debo confesar que lo olvidé totalmente, de manera que no pude recordarlo cuando leí tu respuesta la primera vez. Pero, es de hecho un pasaje realmente interesante que ofrece muchas posibilidades para reconsiderar la posición (y valoración) del "esclavo" y del pedagogo/profesor, y estoy de acuerdo en casi todos los sentidos con la manera en que sugieres leerlo. Permíteme, por ahora, tomar dos o tres puntos de tu respuesta.

El primer punto tiene relación con el "amor". Tu uso de "*phílos*" (el *phílos* verdadero) me hace considerar si podemos agregar otro elemento a nuestra discusión que se refiera a esta forma de amor. Tú afirmas que el "*philos*" real "ama a alguien no por su belleza física sino porque piensa con prudencia (*phroneîn*)". Inmediatamente muchas cosas se me vienen a la mente, y aunque ellas podrían llevarnos lejos de nuestro asunto, deja decirte algunas de ellas. Es interesante que la combinación que tú sugieres aquí no es "*philosophía*", sino "*philophroneîn*". Por supuesto el asunto de "*philía*" es importante en sí mismo (en estos tiempos especialmente parece ser más que conveniente recordar que educación/filosofía tiene que ver con cierto tipo de amor), pero creo que es importante también considerar el "objeto" (o "sujeto" – es difícil encontrar la palabra correcta, ya que también se relaciona con la dirección de la fuerza que está en juego aquí). Esto puede ser elaborado de diferentes maneras, pero para los propósitos de nuestro diálogo podría

valer la pena no sólo hacer esta distinción entre *sophía* y *phroneîn* (ni sería difícil mostrar cómo Isócrates está siempre cuestionando "*sophía*" en relación a los asuntos humanos y proclamando "*phroneîn*" – con el que relaciona su "escuela"), sino también considerar la posibilidad de un "*philo-kósmos*". Permíteme intentar ser un poco más preciso. Como sabes, Foucault se refiere explícitamente al *Alcibíades I* para discutir que Sócrates tiene un particular tipo de amor por su "estudiante" (perdóname si coloco un pensamiento que me surge ahora: quizás uno no puede usar esta palabra en este contexto, ¿sería mejor utilizar "alumno" o…?), explicando que Sócrates está hablando de Alcibíades no por amor a su belleza, a su cuerpo, a su riqueza, etc., sino por amor a "sí mismo" (por su alma, por así decir) – y esto es también, en cierta medida, lo que resuena en el pasaje de *Lisis*. Pero ahora que especificaste que él ama a alguien por pensar con prudencia, estaría interesado en el modo en que relacionas estos dos (quiero decir amor a sí mismo como tal y amor por pensar con prudencia – y uno podría entender probablemente esto como alguien que cuida de sí mismo): ¿Es el amor condicional? Por otra parte, está la cuestión del mundo. Como sabes, Hannah Arendt, quien no quería ser llamada una filósofa, criticó a casi toda la tradición filosófica (incluidos pensadores como Séneca, a quien Foucault se refiere en sus últimos trabajos) por su "odio" al mundo – ella misma siempre proclamando un "amor mundi" ('*philo-kósmos*' si esa traducción puede ser hecha). En su famoso texto sobre la crisis en la educación (Arendt, 1958) ella describe la educación en relación con este doble amor al mundo y por las generaciones más jóvenes (yo pienso que no es el amor por "mi" hijo o hija, sino mas bien por cualquier "hijo" o "hija") debo decir que aún no tengo certeza si, o, al menos, hasta qué punto, el "*phílos*" que Sócrates es, es un "*phílos*" del mundo; y si el *phílos* no es ante todo un *phílos* de sí mismo (lo que implicaría que quizás *phílos* de *sophía* – ¿pero tal vez no de *phroneîn*? – sea finalmente también una forma de auto-amor). Te acordarás que Rancière (1987) acusa al Sócrates de la Apología de arrogancia – al menos hacia el final: que él comienza con la suposición de desigualdad, y que prefiere salvar su propia virtud, lo que podrías interpretar como amor a sí mismo (su propia alma y "*sophía*") más que al mundo, y es desdeñoso o despreciativo de los otros ('*le mepris*') (y es interesante notar que Isócrates, en su apología ficticia, *Antídosis*, en la defensa de sí mismo ante una corte imaginaria, se dirige al público de una manera totalmente distinta). O, más directamente relacionado con el asunto de la 'revelación del mundo', no estoy totalmente convencido que esta cuestión esté

presente en el pasaje del *Lisis*. Claro que podemos discutir lo que esto significa, pero tengo la impresión que lo que tú llamas 'una dimensión del mundo' a la cual Lisis no ha prestado atención antes no es tanto una dimensión del mundo (alguna "cosa" – en el sentido heideggeriano de "cosa" –fuera de sí misma) sino más bien una dimensión de sí mismo. Estoy consciente que Foucault siempre estuvo intentando, de manera sensata, conectar el cuidado de sí con el cuidado del mundo, pero debo decir que aún tengo dificultades para ver esto en acción en Sócrates, aunque constante y explícitamente confirma su rol (¿Pero es eso también por amor?) en la polis. Claramente afirma en la *Apología* que está cuidando de la ciudad, que él es una "bendición" para la ciudad, ¿Pero es eso lo mismo? Simplemente no lo sé o no estoy seguro.

Sin embargo, estoy de acuerdo contigo que esa figura de la 'piedra de toque' es muy fuerte y continúa siendo fascinante, y sí, como tú dices, quizás allí sea un educador (y, sí, parece revelar algo, que tiene más que ver con '*phroneîn*' que con '*sophía*'); pero después la pregunta aparece nuevamente: ¿cuál es la diferencia entre el educador y el filósofo?, y ¿estamos acaso discutiendo dos maneras de concebir la filosofía como educación? Quizás deberíamos explorar un poco lo que tú llamas de vida 'filosófica', la que, al ofrecerse como una piedra de toque, sería en sí misma educativa. Creo que ésta es ciertamente una idea interesante (aunque aún no estoy seguro hasta qué punto y en qué sentido se trata de la cuestión 'del mundo'), Y esa idea puede ser relacionada con el tipo de autoridad que Rilke estaba hablando. Y quizás deberíamos también pensar ¿Qué tiene que ver la vida filosófica con la escuela?.

Permíteme dejar esto de lado por ahora, después de darte una nota acerca de Isócrates: No soy un especialista, y muchas cosas no están claras, son discutibles, contradictorias, etc. (como es, claro, el caso con muchos textos y figuras interesantes), pero el breve texto *Contra los sofistas* y *La antídosis* parecen ser buenas maneras para entrar en su pensamiento, el cual está preocupado en revalorar el sofisma y el discurso público – aunque, de modo sorprendente, precisamente por afirmar la importancia de la escritura.

WK: Querido Jan, ¡gracias por hacerme leer a Isócrates, quien es muy interesante y sorprendente! Seguí tu consejo y leí *Contra los sofistas* y *La antídosi*s. Su escritura es muy reflexiva y provocativa. Particularmente disfruté la segunda que tiene claros paralelos con la *Apología* de Platón: ambos, Sócrates e Isócrates, identifican su acusación como

una acusación contra la filosofía (*Antídosis* 170), y se defienden en tiempos antiguos en nombre de la verdad en contra de acusaciones "injustas" (reales, en el caso de Sócrates, ficticias, en el caso de Isócrates) Curiosamente, como Sócrates, Isócrates, en la última parte de la introducción, hace explícito que su discurso mostrará la verdad sobre sí mismo. Incluso las acusaciones en contra de él son muy similares a las hechas en contra de Sócrates, no sólo en su contenido sino también en el espíritu de sus réplicas. Incluso es similar en el tono arrogante (por ejemplo: "Ahora, por esto, merezco alabanzas en vez de prejuicios", ibid., 152). Isócrates también es muy cercano a Sócrates de manera importante en relación a nuestra conversación: Se pone a sí mismo en una posición de superioridad ante todos los seres humanos, no por '*sophía*' sino porque se considera a sí mismo el "más inteligente" o el "más experto" (*deinótatos*) y porque es un escritor de discursos (*sunngraphés tôn lógon*). Incluso se identifica a sí mismo como alguien naturalmente superior en los discursos y práctica (para Isócrates, así parece, la naturaleza está primero que todo, *ibid.*, 189). Su sentimiento de superioridad parece aún más fuerte que el de Sócrates. En la sección 162 da razones para esto: "Pensé que si pudiera adquirir una competencia mayor y obtener una posición más alta que los otros que empezaron en la misma profesión, debería ser aclamado tanto por la superioridad de mi enseñanza, como por la excelencia de mi conducta". Nota que la palabra para 'profesión' es *bíos* y para 'enseñanza', *philosophía*. Así, no quiero presionarte a que vuelvas a Isócrates ahora, pero me gustaría muchísimo si un día pudieras hacer más explícito en qué sentido Isócrates se dirige al público "de una manera totalmente distinta" a la de Sócrates. Esto que afirmo no pretende negar las diferencias: como señalaste, Isócrates escribe su defensa, en cambio Sócrates no escribió absolutamente nada. Isócrates reconoce haber tenido muchos discípulos (*mathetás*, *ibid.*, 87, 98). Y, a diferencia de Sócrates, se describe a sí mismo como alguien que enseña (*didásko*, *ibid.*, 89). Establece algunas condiciones para aceptar estudiantes: aptitud natural, formación previa y conocimiento de las ciencias (*episteme*), y su práctica (*empeiría*, 187). Su comprensión de la filosofía es compleja, pero muy diferente de la de Sócrates, asociada, como ella es, a la oratoria. Parece tener una noción muy especifica y particular de la filosofía. Estoy consciente de que realicé una lectura muy superficial y podría estar hablando cosas sin sentido, sin embargo, para ser sincero, me parece que Sócrates es mucho más cercano a tu concepción de la filosofía como educación de lo que está Isócrates. Incluso 'amor' no parecer jugar un rol

tan especial en Isócrates como sí para Sócrates. Respecto a tu pregunta acerca del amor, Foucault y el *Alcibíades I*, Foucault enfatiza que el amor que siente Sócrates no es hacia Alcibíades mismo, sino a la forma de estar Alcibíades en el mundo (si podemos decir esto), guiado por el cuidado. En otras palabras, el "objeto" (como tu dijiste, la palabra aquí es difícil) del amor de Sócrates no es Alcibíades mismo, sino Alcibíades cuidando de, u ocupándose de, sí mismo: Alcibíades viviendo un determinado tipo de vida o existencia (ver, por ejemplo, Foucault, 2001: 38). En el *Alcibíades I*, Platón señala este amor como un amor por el alma de alguien, siendo el alma lo que más propiamente caracteriza a un ser humano (129e – 130a). Pero como Foucault también ha mostrado en algunos otros *diálogos*, como el *Laques*, queda claro que Sócrates estaba más enamorado de un modo de vida. Como Alcibíades no está viviendo este tipo de vida, el amor de Sócrates tiene esta dimensión pedagógica según la cual el amante cuida del amado, cuida de su cuidado, se relaciona con él de una manera que le da coraje para cuidar de aquello de lo cual realmente no cuida. Esto es lo que Foucault llama el "déficit pedagógico" bajo el cual Sócrates inscribe su tarea – en otras palabras, esto es filosofía como pedagogía, amar como la fuerza generadora de un tipo de existencia en la vida. Nuevamente, estoy conciente que Foucault distinguió dos posibilidades presentes en los *diálogos* de Platón en relación al cuidado de sí mismo. En un caso – *Alcibíades I* – el cuidado de sí es entendido como conocimiento de sí y, más precisamente, de la parte más importante de uno, que para Platón es el alma. En otro caso, el *Laques*, al cual ya nos referimos – el cuidado de sí es entendido como ser capaz de dar cuenta de un cierto tipo de vida. Foucault opone estas dos posibilidades, ya que de acuerdo con él dan a luz a dos maneras distintas de entender y practicar la filosofía: una como actividad intelectual o cognitiva y otra como estética de la existencia o *áskesis*, como mencionaste anteriormente. Su lectura es muy significativa, y determina el punto de partida de esta dualidad en Platón. En el caso de Sócrates, creo que ésta distinción no funciona muy bien. Como pedagogo o filósofo o *philophroneîn*, el amor de Sócrates por Alcibíades hace que se preocupe porque viva una vida más atenta. Ambas dimensiones parecen estar presentes en su práctica. No es una cuestión de utilidad u objetivo, sino más bien de significado y sentido. El sentido de la filosofía y la pedagogía de Sócrates es que los otros cuiden de sí mismos en su vida en común. El mismo argumento podría hacerse acerca de Nicias en el *Laques*: a fin de poder vivir una vida que valga la pena ser vivida, Nicias y todos los otros necesitan

cuidar de sí mismos pensando con criterio. Entonces, las dos posibilidades diferenciadas por Foucault no están desconectadas en Sócrates, de hecho una no podría funcionar sin la otra. En este sentido, pienso que el *Alcibíades I* y el *Laques* están tan sólo mostrando dos lados de una misma moneda filosófica o pedagógica para Sócrates, aunque podríamos sugerir que quizás Platón necesitaba hacer esta distinción. Tampoco es un hecho trivial que el contexto de ambos diálogos sea la vida política de Atenas. Ambos, Alcibíades y Nicias, son, han sido y serán figuras públicas, hombres de ciudad. Así que no veo ninguna auto-tarea siendo sugerida por él mismo o por su propio bien, o cualquier dominio privado desconectado de lo público en estos diálogos, o incluso en el *Lisis*. Aun diría que, en el caso de Sócrates, el "sí mismo" y el "cuidado de sí mismo" son siempre (o la mayoría del tiempo) "sí mismos" vivos, esto es, Sócrates parece estar preocupado con ambas vidas, la individual y la pública. El asunto del amor al mundo, *philokosmos*, es realmente fascinante y no tengo certeza sobre el tema. No lo sé. Podríamos necesitar estudiarlo tal como aparece tanto en Sócrates como en Isócrates. Además, el asunto sigue siendo qué significa vivir una vida filosófica, y su relación con la escuela. Sócrates es, una vez mas, fascinante en este punto, ya que es un pedagogo y un filósofo sin una escuela institucional, o cuya escuela es *scholé* – esto es, una forma de experiencia de tiempo y espacio libres. Él dice esto al comienzo del *Fedro*: para hacer filosofía con otros necesitamos amistad y scholé. Él no se encuentra en scholé con los otros para enseñar o hacer filosofía, sino mas bien crea o construye *scholé* mientras filosofa, o con el fin de filosofar. Mi amigo, Giuseppe Ferraro (2011: 12) lo dice bellamente: No es que nos hagamos amigos por hacer filosofía, sino que, porque somos amigos es que hacemos filosofía. De ese modo, esta enigmática e imposible figura de Sócrates, paradójica y auto-contradictoria, crea escuela (como *scholé*) mientras hace filosofía. Por medio de su *áskesis* pedagógica y filosófica, abre la vida a la escuela y hace escuela de la vida, o para decirlo de una manera más provocativa, hace de la vida una escuela. Mientras tanto, si estoy perdido en una manía socrática, ¡no dudes en decirme! Y estoy seguro que serás capaz de ayudarme a pensar por medio de esta relación entre la vida filosófica y la escuela.

JM: Querido Walter, como pasó algún tiempo antes de que pudiese responderte, tuve que releer lo que hemos escrito hasta ahora. Y como era de esperar, hay muchas cosas que abordamos y valdría la pena continuar con ellas. Me gustaría tomar solamente dos o tres cosas.

Permíteme comenzar con Isócrates. Concuerdo en la mayor parte de lo que escribiste acerca de estos textos (incluido el asunto de la arrogancia), Y también estoy de acuerdo que, para Isócrates, la oratoria (esto es, un tipo de discurso público en el cual no te estás dirigiendo a nadie específicamente, sino a todos, por así decirlo) es mucho más importante que para Sócrates. Pienso que esta diferencia es importante, ya que si Isócrates se dirige a su público partiendo de la idea de que puede convencerlos, como tales, son iguales; en cambio el Sócrates de la *Apología* parece implicar lo contrario – aunque no en todo momento, y por supuesto la defensa de Isócrates en el *Antídosis* es ficticia. También creo que es importante que Isócrates, aunque es cercano a los sofistas, escribe en contra de ellos por ser radical en su convicción de que no hay una verdad final para ser alcanzada acerca de los asuntos humanos, y considera sus reivindicaciones, de ser capaces de enseñar dicha verdad (o sabiduría) e impartir felicidad, ociosas y falsas (lo que él afirma estar diciendo es *parresía*, nuevamente similar a Sócrates – ver por ejemplo *Antídosis* 43). Ahora, debo decir que mi comprensión del papel de Isócrates en su pensamiento sobre la educación (y sobre la escuela) está también influenciada por los comentarios sobre su vida y obra hechos por personas como Takis Poulakos (1997) y Yun Lee Too (2003), y no está limitada solamente a los dos textos de los cuales hemos estado hablando aquí. Está claro que son posibles diferentes lecturas (y, por supuesto, así es siempre), sin embargo parece haber un acuerdo entre los estudiosos en el sentido de que Isócrates está constantemente alternando entre una postura conservadora, preferiblemente aristocrática y una verdaderamente democrática, así como entre un tipo de "nacionalismo" ateniense (y la idea de la superioridad de Atenas) y argumentos a favor del "cosmopolitismo". No quiero defender a Isócrates o inferir que es más 'correcto' que Sócrates, pero sí encuentro muy interesante que ofrezca (de vez en cuando y en algunas partes) una visión distinta con respecto a la relación entre filosofía y educación. O para formular esto de otra manera, existen elementos muy interesantes en su trabajo que me ayudan a pensar no sólo la filosofía como educación, sino también el rol que cumple la educación como tal. Se necesitaría mucho más espacio del que tenemos para elaborar esto (y de hecho tal vez podamos considerar en el futuro algún seminario en común en donde podamos introducir esta conversación), pero déjame resumir alguna de las cuestiones.

Primero, sus miradas acerca de la opinión y el conocimiento son completamente contrarias a las de Platón (y probablemente más cerca-

nas a varios 'Sócrates' al menos). Como escribe en *Contra los sofistas*: "aquellos que siguen sus opiniones (*doxai*) viven más armoniosamente y son más exitosos que aquellos que afirman tener conocimiento (*epistéme*)" *Contra los sofistas* 8 (Estoy utilizando una traducción reciente de Mirhady y Too, 2000) pero encontrarás otra traducción en nota)[1] Esto está en concordancia con su énfasis en la necesidad de deliberación dentro de la democracia, la importancia de la opinión en la elaboración de juicios, y parte de que "no está en nuestra naturaleza saber con antelación que es lo que va a suceder" (*Contra los sofistas* 2) y, por esta razón, estudiar/enseñar "no pueden hacer que los jóvenes… sepan lo que necesitan hacer y por medio de este conocimiento….ser felices". (*Contra los sofistas* 3) Enfatiza el papel del debate y el discurso (hablar bien) una y otra vez, pero "enseñar" al joven en este contexto (la cual es siempre una "actividad creativa") no es como "enseñar el alfabeto": "en cuanto la función de las letras es inmutable….la función de las palabras es totalmente lo contrario……los discursos no pueden ser buenos a menos que reflejen las circunstancias, decencia y originalidad…." (*Contra los sofistas* 12-13)[2]. La enseñanza, por esta razón, no está relacionada con la *pistéme* sino con la formación de la *dóxa* (relacionada con los juicios correctos, lo cual es creativo con relación a la ocasión) y esta formación es también dependiente del intercambio de los discursos mismos – en deliberación. "Estas cosas requieren mucho estudio y son el trabajo de un alma valiente e imaginativa. Además de tener como requisito la habilidad natural, el estudiante debe aprender las formas de discursos y practicar sus usos. El profesor debe atravesar estos aspectos lo más precisamente posible, de modo que nada enseñable sea dejado de lado, pero en cuanto al resto, debe ofrecerse a sí mismo como modelo [*parádeigma*, y no *básanos* o piedra de toque – y quizás esto sea algo a lo cual también podemos aspirar]" (*Contra los sofistas* 17)[3] Entonces, la primera cosa importante para mí es este énfasis

[1] "Que aquellos que siguen sus juicios son más consistentes y más exitosos que aquellos que profesan tener el conocimiento exacto" **Nota de la Traductora:** he traducido estos pasajes de la versión en inglés.

[2] Porque, excepto para estos profesores, quienes no saben que el arte de utilizar las letras permanece fijo e inmutable, usamos, continua e invariablemente, las mismas letras para los mismos propósitos, mientras exactamente lo opuesto es verdadero para el arte del discurso…..la oratoria es buena sólo si tiene las cualidades de aptitud para la ocasión, estilo adecuado y originalidad de tratamiento".

[3] "Estas cosas, que afirmo, requieren mucho estudio y son tareas de una mente vig-

en la formación de la *dóxa*, que implica un reconocimiento de la importancia del discurso y el intercambio de opiniones. Significa que los filósofos no pueden trascender o ir más allá del dominio de la opinión (contrario a Platón), y que el filósofo es fundamentalmente un hombre de opinión[4]. Y esta opinión trata no sólo sobre el gobierno de la casa de alguien, sino también y especialmente sobre la mancomunidad y el bien común – sobre los asuntos de la ciudad: *"aquellos que aprenden y practican lo que les permite gestionar bien sus propias casas y la mancomunidad de la ciudad – para lo cual uno debe trabajar duro, comprometerse con la filosofía y hacer todo lo que sea necesario"* (*Antídosis* 285).

Esto me lleva a la segunda cosa que considero importante: debes trabajar duro y hacer filosofía, lo cual significa "practicar y estudiar". Es la importancia en la formación de la opinión (lo que permite a alguien participar), por medio de la filosofía, que es en primer lugar la práctica (o el ejercicio – comúnmente llamado '*epiméleia*') y el estudio de las palabras (poesía, historia, política – que son las palabras no de dioses, sino de 'hombres') y no el estudio (ideal) de formas (matemáticas, geometría), aunque Isócrates acepta esto último como una forma de trabajo preparatorio (ver *Antídosis* 261-268). En este contexto, es cierto que Isócrates también se refiere a una 'habilidad natural', pero pienso que no se debería enfatizar esto, ya que en algunos puntos parece implicar no mucho más que una afirmación general de que una persona debe ser capaz de hablar; y escribe que la propia capacidad natural de una persona puede ser subestimada – lo cual tal vez hace eco de la falta de auto-respeto de Rancière – ver *Antídosis* 244). Estoy de acuerdo que también hay otros pasajes en donde la 'habilidad natural' parece ser más que eso (por ejemplo, *Antídosis* 138) e incluso esta afirmación general puede ser cuestionada, pero preferiría evidenciar su recurrente énfasis en el 'trabajo duro' y el 'estudio' (o 'labor' y 'ejercicio') los cuales, al final de la *Antídosis* afirma que son necesarios incluso para aquellos que parecen ser 'naturalmente aptos'. Además en

orosa e imaginativa: para esto, el estudiante no sólo debe tener la aptitud requerida sino también debe aprender los diferentes tipos de discursos y practicar su utilización; y el profesor, por su parte, debe exponer los principios del arte con la máxima exactitud posible para no dejar afuera nada que pueda ser enseñado, y para el resto, debe mostrarse como un ejemplo de oratoria".

[4] Además, Isócrates era cercano a los sofistas en el punto en que eran materialistas, refutaban explicaciones míticas – ver también su defensa de Anaxágoras y Damon en Antídosis (235)

291 escribe: *"Estoy maravillado con los hombres que felicitan a aquellos que son elocuentes por naturaleza, ya que son bendecidos con un don noble, y aun critican a aquellos que desean ser elocuentes, en virtud de que desean una educación inmoral y degradante. Orar, lo que es noble por naturaleza, ¿se convierta en vergonzoso y deshonroso cuando alguien lo alcanza por esfuerzo? Percibiremos que no hay tal cosa, pero que al contrario, adulamos, al menos en otros campos, a aquellos que por su dedicada labor propia son capaces de adquirir algunas cosas buenas más de lo que adulamos a aquellos que heredan esto de sus ancestros" (Traducción Perseus).* Y en 292: *"los hombres que han sido dotados con el don de la elocuencia por naturaleza y por fortuna son gobernados en lo que dicen por la casualidad, y no por ningún estándar de lo que es mejor, en cambio aquellos que han ganado este poder por el estudio de la filosofía y por el ejercicio de la razón nunca hablan sin medir sus palabras, y por esto están en error menos frecuentemente en curso de una acción"* (traducción Perseus) así, me parece que Isócrates, aunque en algunos momentos parece evidenciar la 'naturaleza' y la 'habilidad natural', está enfatizando mucho más la importancia del estudio y la práctica. Y que explícitamente lo llama una forma de "*epiméleia*": en 290, afirma que *"si alguien debe gobernar su juventud correcta y dignamente y construye un buen comienzo de vida, debe prestar más atención ('epiméleian') a sí mismo que a sus posesiones, no debe apurarse y buscar mandar a otros antes de encontrar un maestro que dirija sus propios pensamientos, y no debe alegrarse o tener orgullo de otras ventajas, como en las cosas buenas que se revelan en su alma bajo una educación liberal"* (*Antídosis* 290 – Traducción Perseus). Pienso que esto es muy cercano a lo que Sócrates está diciendo a Alcibíades sobre 'cuidarse a si mismo'; sin embargo Isócrates se refiere con esta '*epiméleia*' directamente al estudio y la práctica, al trabajo duro y a la labor. "Y pienso que esto implica una ruptura con la idea de un destino natural y un orden natural (el orden aristocrático arcaico), porque parece no haber ningún privilegio, ni con respecto al "conocimiento" – ya que no existe tal cosa cuando hablamos de asuntos humanos – ni con respecto al estudio – si es naturalmente apto en el sentido de no ser deficiente, cualquiera puede practicar y estudiar. Si existe superioridad es gracias a "ser educados, como ninguna otra persona lo ha sido, en la sabiduría (*phrónesis*) y en el discurso (*lógous*)" (294). Yun Lee Too (2003) también observa que el orden aristocrático arcaico, donde sólo aquellos que por privilegio/naturaleza tienen "tiempo libre" puede obtener educación/enseñanza (tiempo libre) fue interrumpido por el hecho de que se podía pagar

para ser educado. Por supuesto podemos cuestionar esto, y es ciertamente diferente a Sócrates (Platón) quien explícitamente afirma que no recibe ningún dinero por sus enseñanzas, pero lo que es interesante para mí es esta interrupción del orden arcaico y la invención de nuevas maneras de lidiar con el estudio y la práctica.

Isócrates enfatiza tanto la enseñanza (*didáskein*) como el cuidado (*epiméleia*), y evidencia tanto las posibilidades, como los límites de la enseñanza. Al enseñar no se trata de (transmitir) conocimiento, sino de contribuir a la formación de opiniones a través de la orientación, estudio y práctica sostenidos a fin de obtener *phrónesis* y *eulegein* (hablar bien). De este modo, reconoce que el juicio y el discurso son siempre parte de un 'proceso creativo' relacionado con la ocasión y que es precisa una verdadera expresión (escrita u oral) a fin de 'completar' una opinión. El acto de escribir o hablar bien no es solamente un registro de un pensamiento/opinión que existía antes, sino su conclusión – y esto siempre implica un 'público/ audiencia'. Además, enseñar no exige que abandonemos el mundo de *dóxai* para alcanzar un reino iluminado de conocimiento (para salir de la caverna), pero sí nos exige que estudiemos el mundo, y especialmente las palabras (y el arte de las palabras) en su relación con asuntos de bien común. Pienso que esto es también un punto importante, porque Isócrates se esfuerza en afirmar repetidas veces que la oratoria, en la cual está interesado, no está relacionada con asuntos privados y el uso de las palabras en el contexto de disputas judiciales, sino en disputas públicas sobre el bien común. Así como los sofistas principalmente enseñaron con el fin de sostener ambiciones individuales y no estaban preocupados con el bien público, sino con las influencias privadas y ganancias personales, y en el impacto psicológico, Isócrates, en cambio, estaba interesado en el cultivo y la consideración como prácticas, no en virtud de un estado ideal, sino con relación a "esos asuntos públicos que son importantes y nobles y promueven el bienestar humano" (*Antídosis* 276).

Hay más cosas que hacen a Isócrates interesante para mí, pero sólo puedo referirme a ellas muy brevemente. Una es que él estaba en realidad tratando de evitar el tribunal, así como el ágora, precisamente con el fin de ser capaz de estudiar y practicar (para formar opinión). Un comentarista observó que Isócrates ofreció el 'don del tiempo' a la oratoria. Hizo esto sacando las palabras de su inmediata inserción práctica (cuando alguien está defendiendo o acusando a otro en los tribunales, o cuando alguien está defendiendo una decisión en el con-

sejo, *boulé*) y convirtiéndolas en un objeto de estudio (no sólo escuchando, sino también leyendo, comentando) y practicando como tal, y lo hizo no sólo instaurando (quizás se podría decir inventando) la escuela como una estructura formal, sino también por hacer de la escritura una operación central. De hecho, él mismo estaba principalmente escribiendo discursos, no realmente dándolos (su fama no es gracias a sus desempeños orales como la mayoría de los sofistas, sino por sus escritos), y también su estudio y práctica estaban directamente relacionados con la escritura (él es el inventor del ensayo escolar) lo cual, creo fue también una manera poderosa tanto para 'desacelerar' (para darle tiempo a las palabras de los hombres, para leer y releer) y "hacer público" – y como dije antes, pienso que también tiene que ver con que sus discursos no están dirigidos a un individuo en particular o un conjunto de individuos, sino más bien por tratarse de un discurso público. También él es muy claro acerca de que el propósito de este estudio de las palabras no es solamente para conocerlas y saber cómo usarlas, sino también está relacionado con la formación de un buen carácter (un "caballero") porque "el hombre que desea persuadir a las personas no dejará de tener cuidado con la cuestión del carácter; no, al contrario, él mismo se empeñará por sobre todo para establecer la reputación más honorable entre sus conciudadanos; porque, ¿quién no sabe que las palabras acarrean una convicción más fuerte cuando son dichas por hombres de buena reputación que cuando son dichas por hombres que viven bajo una nube y que el argumento dado por la vida de un hombre es de mayor peso que aquél proporcionado por las palabras?" (*Antídosis* 278).

Debería decir también que hay muchos pasajes en ambos textos (y ciertamente en la primera parte de la *Antídosis*) en donde tengo muchas dudas y me siento incluso inquieto: sin embargo, como ya he dicho, mi punto no es entrar en debate sobre una elección entre las escuelas de Isócrates y Sócrates, sino más bien si buscamos comprender la "escuela" y pensar la educación y la filosofía empezando por la escuela, existen muchos elementos muy interesantes a ser encontrados en Isócrates. Esto quizás sea más cercano de lo que reconozco de aquello que tú mencionas con relación a Sócrates, pero seguramente es muy diferente a Platón.

Ahora dejando de lado a Isócrates por un momento, nuevamente permíteme reiniciar una de las principales preocupaciones en las que hemos estado involucrados hasta ahora: la relación/distinción entre fi-

losofía y educación (filosofía y/o/de/con/como/a través…educación) En este contexto, mencionaste bien al comienzo de nuestro "doble diálogo con nosotros mismos" (verás, desde el momento en que trato de escribir, todo tipo de cosas nuevas, aunque relacionadas, aparecen para referirme al tipo de ejercicio que estamos realizando… ¿cómo podríamos concebirlo? Primero pensé en escribir 'conversación', pero, ¿es una buena palabra?... ¿es en sí misma filosofía? Etc. Etc. Etc.), que deberíamos enfocarnos en la "figura del profesor de filosofía, que en un sentido está entre la filosofía y la educación y practica tanto la filosofía como la educación". Te refieres a Foucault inscribiéndose a sí mismo dentro de la tradición inaugurada por Sócrates, en la cual el profesor de filosofía ocupa una posición singular y paradójica: "se cuida a sí mismo no cuidando *ipso facto* de sí mismo, sino cuidando que todos los otros cuiden de sí mismos" Ahora, lo que me estaba preguntando es si podrías siempre separar 'ser un filósofo o filosofar en acto' de 'ser un profesor/instructor/maestro' de una manera u otra. De hecho he estado releyendo algunos otros textos (Kant, Lyotard, Stiegler) que podrían ayudarnos. La verdad, todos parecen concluir que la filosofía no puede separarse de la enseñanza (o la instrucción). Stiegler (2008, capítulo siete), quien se refiere al inicio del *Hipias Menor* de Platón, 363a, afirma igualmente: "La primera pregunta que coloca la filosofía, …., no es el ser, …. es la enseñanza" y agrega "la enseñanza no es sólo la primera pregunta de la filosofía: es la práctica de la filosofía" (2008:195-196). Y Kant, en el contexto de su discusión de la diferencia entre la "concepto escolástico de la filosofía" y el "concepto cósmico de la filosofía" (en la última parte de la *Critica de la razón pura*) afirma que no puedes aprender filosofía sino sólo aprender a filosofar, y que el concepto cósmico siempre ha formado el fundamento real de aquello a lo que se le ha dado el título de filosofía. Escribe: "el matemático, el filosofo naturalista, y el lógico, por más exitosos que han sido los dos primeros en sus avances en el campo del conocimiento racional aún son sólo artífices en el campo de la razón. Existe un profesor, [concebido] en el ideal que les establece sus tareas, y los emplea como instrumentos para promover los fines esenciales de la raza humana. Solamente a él debemos llamar filósofo" (A839/B867). Su idea es que el ideal de filósofo implica al profesor como aquél que busca promover los fines esenciales de la humanidad. Así, de vez en cuando, encontramos la relación entre el filósofo y el profesor (¿de filosofía?), y me pregunto más y más cómo exactamente entender esta relación. ¿Puede existir un filósofo sin enseñar? ¿Puedes filosofar sin enseñar?

En su pequeño libro *La postmodernidad explicada a los niños*, Lyotard (1988) también incluye un texto '*Adresse au sujet du cours philosophique*' en el cual afirma que la 'filosofía' está siempre 'en acto' ("en acte") y debe ser opuesta a cualquier capacidad/poder ("puissance"). Escribe: "Te confieso que educar e instruir no me parecen más ni menos "actos filosóficos" que hacer un banquete o construir un navío". Aquí parece concluir que cada acto puede ser un acto filosófico, pero si intento comprender lo que quiere decir con "actos filosóficos" me parece que estos son filosóficos porque son educativos (están formando, en el sentido de problematizando). De ese modo argumenta: "a primera vista, por lo tanto, no se ve ninguna diferencia de naturaleza entre filosofar y enseñar filosofía".

¿Tal vez puedas ayudarme aquí? Siempre he tenido la impresión que ser un profesor es considerado una característica adicional del filósofo (también significando, junto con Kant, que uno primero se ilumina por medio de la filosofía y después enseña), pero quizás esto está errado – quizás, ¿deberíamos pensar acerca de la enseñanza como una característica esencial de la filosofía en el sentido de que no puedes filosofar sin enseñar (en el sentido mínimo de exponer tus conocimientos y habilidades)?.

Debo confesar que estoy realmente confundido en esta materia, tanto como estoy confundido acerca de la relación entre la filosofía y la amistad. La verdad, cuando pienso desde otro ángulo sobre la relación entre filosofía y educación, y adhiriéndome a la idea frecuentemente mencionada de que no hay filosofía sin amigos, me preguntaba cómo puede ser esto combinado con la idea de 'infancia' y de 'niños': ¿Se puede decir que no hay educación sin amigos? ¿Nosotros (como profesores) podemos ser amigos que filosofan con niños? Y por supuesto, querido Walter, estoy seguro de que, como estás en casa con respecto a la "filosofía con niños" (si eso es una descripción aceptable), podrías ayudarme aquí.

Discúlpame por este final probablemente muy decepcionante, pero temo que ya he creado demasiadas confusiones, de tal forma que se necesita una perspectiva diferente para recuperar el sentido de nuestro escribir recíproco.

WK: Querido Jan, el tiempo que te tomaste para responder es consistente con tan fuerte y considerada intervención. Muchísimas gracias por la oportunidad de compartir tu pensamiento de manera tan vívida.

Muchas gracias también por permitirme ver un poco más claramente porqué encuentras a Isócrates tan interesante. Y gracias por la sugerencia de que compartamos un seminario en estos asuntos. Sería un privilegio y una oportunidad continuar pensando juntos. Con respecto a Isócrates solo puedo decir que me siento llamado a leerlo cuidadosamente, tanto a él como a sus comentaristas. Su énfasis en la *dóxa*, su concepción de la filosofía y/o educación como estudio y práctica, y su invención de nuevas maneras tanto de estudiar como de practicar—todo esto suena fascinante y prometedor. Su descripción del profesor como modelo o 'paradigma' me recuerda al uso de Sócrates de la misma palabra en la *Apología* (23b) para aludir a la manera en que el Oráculo lo ha elegido como representante de una cierta relación con el conocimiento humano: el hombre sabio, lo descubre a través de su elección, es aquél que reconoce que nadie es realmente sabio. Esta es la razón por la cual Sócrates es un paradigma. Es interesante entre otras cosas porque el contexto parece ser un contexto pedagógico; esto es, el Oráculo le ha enseñado a los atenienses, a través del ejemplo de Sócrates, lo que significa ser realmente sabio. Es también interesante, hasta donde recuerdo, que no hay distinción presente en la *Apología* entre diferentes especies de conocimiento, como la *dóxa* y la *epistéme*. Hay, sin embargo, algo en tu presentación sobre Isócrates que no me convence. No estoy seguro que considere a su audiencia como iguales por el hecho de que presuma que los puede convencer. Pienso que esto está relacionado con una de las implicaciones más interesantes del *Maestro Ignorante* de Rancière: que una buena parte de la historia de la pedagogía puede ser considerada como una historia basada en la práctica del embrutecimiento, por parte de aquellos profesores que confían en su capacidad de convencer a sus estudiantes de algo que no es. Pero realmente necesito leer más acerca de Isócrates para ser capaz de ofrecer cualquier tipo de argumento serio sobre su práctica. Y me has convencido de que para comprender "escuela" y para pensar en la educación y la filosofía como prácticas que se inician en la escuela, hay elementos interesantes que se encuentran en Isócrates. La últimas dos cosas que planteaste son realmente fascinantes y complejas. Estoy tentado de no separar enseñar de filosofar – no me hace sentir más cómodo ver al profesor como una característica adicional del filósofo que ver el filosofar como una característica adicional de un profesor. Yo no diría que eso está errado, pero sí diría que no reconoce el poder (para pensar y practicar) que puede derivarse de la imagen del filósofo-profesor o del profesor-filósofo. Para decirlo de otra manera, un profesor que no filo-

sofa no es (y aquí la palabra es muy difícil!) un profesor verdadero, real o genuino; así como un filósofo que no enseña no es un filósofo verdadero, real o preciso. Como sabes filosofía y educación son multiplicidades, y hay muchas maneras de concebirlas, y de pensar sus relaciones. De hecho, si miramos la historia canónica de la filosofía es posible encontrarnos con muchos filósofos que no sólo no enseñaron, sino que además consideraron la enseñanza como algo muy lejano a la filosofía; yo no diría que están errados o que no son filósofos por causa de esto. Pero si diría que no son verdaderamente, realmente filósofos, en el sentido más interesante del término, si pensamos en "filósofo" en un sentido en el que ciertamente tendríamos que ser más precisos. Y lo mismo podría ser dicho de la historia de la pedagogía. Ciertamente una historia más completa de la filosofía como educación y una historia de la educación como filosofía necesita ser escrita, pero esto parece una tarea de Sísifo. De todos modos, hay tantos elementos aquí, y te agradezco por aquellos que has ofrecido. Los tres ejemplos que propones (Kant, Lyotard y Stiegler) son muy significativos, y me parece muy claro a partir de nuestra conversación, que nos encontramos ahora en una posición para comenzar a bosquejar aquella historia, al menos desde Isócrates y Sócrates en adelante. Y permíteme sugerir que incluso aunque no cuente como uno de nuestros favoritos, pienso que Platón también debería tener un lugar en esta historia de la filosofía como educación o educación como filosofía. Déjame justificar esta inclusión – aunque puedo imaginarme bien tu expresión de sorpresa al leer estas palabras – o déjame intentarlo. Formulemos una hipótesis acerca de que esta historia de la filosofía como educación fue iniciada por Isócrates y Sócrates (y quizás algunos otros). Y me parece que Platón estaba muy descontento con estos filósofos/ educadores por la forma en que su práctica de la filosofía/educación contribuyó a la crisis política de Atenas. El caso de Sócrates parece ser claro, y muchos de los diálogos de Platón combinan esta mezcla de admiración y denuncia que Platón siente por su maestro. Sumado a esto, muchos comentaristas testifican encontrar a Isócrates detrás de muchos diálogos. *La República* es un claro ejemplo de esto: filósofos (educadores) son considerados inútiles o perversos y necesitan ser resituados como filósofos-reyes, según se afirma en el libro VII. Quizás Sócrates es una buena imagen de la inutilidad del filósofo, mientras Isócrates es un ejemplo de uno de sus personajes peligrosos. En cualquier caso, la alegoría de la caverna termina con una gran antítesis con respecto a lo que Sócrates afirma en la *Apología*. En esta última, Sócrates es feliz de no haber tomado parte en los

asuntos políticos de la ciudad, ya que si lo hubiese hecho habría sido muerto muchos años antes. En *La República*, en cambio, Sócrates afirma que la ciudad no encontrará su forma verdadera hasta que el rey filosofe o los filósofos gobiernen. En otras palabras, mientras que para el Sócrates de la *Apología* hay una oposición hostil entre la práctica de la filosofía y la vida política, para el Sócrates (Platón) de *La República* el filósofo sólo puede realizar su práctica como político. Podemos incluir a Isócrates en este triángulo como alguien que, como Sócrates, concibió la filosofía como una práctica, entonces en un sentido era opuesto a Platón, pero asumió un lugar en la vida política, como lo hizo Platón – el discípulo de Sócrates. De modo que, si tanto Sócrates como Isócrates concibieron la filosofía como una práctica (nuevamente, de forma muy distinta uno del otro), ambos, Isócrates y Platón consideraron que la filosofía tiene un lugar en la vida política. Esto es precisamente lo que Calicles critica a Sócrates en el *Gorgias* de Platón (485d-486b), argumentando que la filosofía es buena para ser practicada durante la infancia, mas no cuando se entra en la vida política. Y vale la pena notar que, en *La República*, el filósofo *no* tiene oportunidad para no hacer lo que supuestamente debe hacer: dado que ha sido educado por la ciudad, una vez liberado, él volverá para educar a toda la ciudad, gobernándola, ya sea voluntariamente o forzado a hacerlo. De modo que para Platón, el filósofo es al mismo tiempo un educador y un político, y no puede ser un verdadero filósofo sin ser ambas cosas. Podemos no estar de acuerdo en como él considera cada una de éstas – filosofía como conocimiento de las formas, pedagogía como liberación de la caverna, y política como aristocracia en la cual todos realizan su función natural – pero la relación entre las tres continúa siendo muy cercana, y en este respecto Isócrates parece estar más cercano a Platón que a Sócrates, puesto que considera a la filosofía como educativa por ser esencial para fines políticos. Claro que ambos parecen concebir la naturaleza de la filosofía como educación, pero conciben sus fines políticos de manera muy diferente, como has apuntado: Isócrates identifica a la filosofía como el estudio y la práctica de la *dóxa* en favor de la opinión, juicio y deliberación dentro de un contexto democrático, mientras Platón identifica la filosofía/ educación como verdadero conocimiento (*epistéme*) en el contexto de un orden aristocrático. Lo que estoy tratando de sugerir aquí, Jan, es que podría haber no sólo una sino muchas historias de la filosofía como educación, y que necesitamos considerar la filosofía, no sólo como educación, sino también como práctica, y ocupando un determinado lugar en relación con el

orden político. Si consideramos a la filosofía como práctica, un nombre que podría ocupar un papel importante en esa historia es Matthew Lipman, el creador de lo que él llamó "filosofía para niños". Lipman argumenta que el hacer filosofía, la praxis filosófica, es esencial para la experiencia educativa por causa de la forma, en sus palabras, en que ella encarna la 'razonabilidad'. Dado que la filosofía y la educación comparten la razonabilidad como un mismo objetivo, concluye: "toda filosofía verdadera es educativa y toda verdadera educación es filosófica" (1988: 43). Como Isócrates, identifica la práctica de la filosofía educativa como esencial para el desenvolvimiento del juicio de los ciudadanos democráticos. Desde este lado del océano otro nombre precioso de nuestra historia es Simón Rodríguez, el inventor filosófico de la educación popular en Latinoamérica. De hecho, Jan, ¡parece haber nombres por todos lados! Deberíamos (re)leer a Montaigne, Spinoza, y así a muchos otros. En cualquier caso, me parece que (re)escribir la historia de la filosofía/educación como práctica requiere (re)escribir no sólo su historia práctica, sino también su relación con la política (democracia), y desde esa perspectiva Isócrates y Sócrates parecen inaugurar dos rutas distintas. ¿Demasiado ambicioso para un seminario? Otra figura que podría contribuir a cuestionar esta empresa es Derrida, especialmente su *Du droit a la philosophie* (1990). Mucho de lo que él llama "las antinomias de la disciplina filosófica" tiene que ver con nuestro problema. Considera por ejemplo la tercera antinomia: *"Por un lado nos sentimos en el derecho de exigir que la investigación o el cuestionamiento filosóficos nunca sean desvinculados de la enseñanza (…) Pero por otro lado, también nos sentimos en el derecho de recordar que, tal vez, en lo esencial, algo de la filosofía no se limita, y no está limitado a los actos de enseñanza, a los acontecimientos escolares, a sus estructuras institucionales, o incluso a la propia disciplina filosófica. Ella siempre puede ser desbordada, algunas veces provocada por aquello que no puede ser enseñado. Quizás deba someterse a enseñar lo que no puede ser enseñado, a producirse renunciando a sí misma, a superar su propia identidad"* (1990: 518).

Aunque puede parecer un desafío, me gusta muchísimo este pasaje y considero que la tarea de la filosofía es enseñar lo que no puede ser enseñado. Y podríamos escribir una antinomia paralela, centrada en la educación, afirmando que por un lado podemos exigir que todas las dimensiones de la educación deberían ser sometidas a la filosofía, a la experiencia filosófica; pero por el otro lado debe haber algo esencialmente educativo que no esté sujeto a la filosofía. La educación

debe entonces entenderse como filosofar lo que no puede ser filosofado, pensar lo impensable. Entonces una vez más, filosofía y educación son bastante parecidas – de hecho quizás este sea el lugar en donde estamos ahora en nuestra jornada dialógica. Espero, querido Jan, que las dificultades a las que nos enfrentamos, pensando claramente lo que estamos tratando de pensar, tengan que ver con el carácter antinómico de la relación que está bajo discusión. En verdad, lejos de inhibir el pensar, esta condición hace aún más necesario continuar buscando su lugar. Tal vez, como Heráclito, necesitamos esperar lo que no se puede esperar. Y sí, he estado comprometido en tomar seriamente la relación entre la infancia y la filosofía por al menos los últimos veinte años. Al principio estaba muy influenciado por Matthew Lipman, e intenté gradualmente desarrollar mi propia perspectiva en el campo, la que incluye una problematización de la idea de infancia y un cambio desde un abordaje cronológico a uno más aiónico –que incluye a la niñez pero no está limitada a ella. Mientras *chrónos* es el tiempo de las instituciones, de la escuela y de la psicología, *aión* es el tiempo de la infancia y de la filosofía como educación. Entonces en este sentido, la práctica de hacer filosofía con niños es una práctica de hacer *scholé*, tiempo libre, tiempo aiónico, a partir del tiempo cronológico de la escuela. A través del filosofar con niñas y niños cronológicos en las instituciones pedagógicas, me he sentido movido a intentar pensar en una niñez aiónica de la filosofía como educación, o una educación infantil a través de la experiencia de la filosofía. En mi intervención anterior me referí a la inversión de la etimología de la filosofía de Giuseppe Ferraro (sabiduría de amistad o amor en vez de amor a la sabiduría). Para un cierto Sócrates, esta es la única cosa que la filosofía puede saber, es de hecho la única cosa sobre la cual Sócrates se declara sabio (*tà erotikà, Symposium* 177d). Lo que quiero decir es, que si hay alguna cosa que un filósofo puede saber, algo más allá de su propia falta de conocimiento, se trata de *eros* y *philía*, porque esto emerge de la dimensión afirmativa de la ignorancia: mientras profesa no saber, el filósofo como educador es apasionado por saber, es un amigo del saber, está enamorado del saber. Entonces el amor, la amistad parecen estar en el centro de la filosofía como educación, tal como siento que las hemos practicado en este diálogo. ¿No crees esto, querido Jan?

JM: Querido Walter, aunque no hemos, por supuesto, resuelto ningún asunto, ni alcanzado un fin, pienso que hemos tomado un camino maravilloso, y hemos llegado a un punto en que podemos mirar de una manera distinta para continuar o caminar por medio de (algu-

na historia de) la filosofía y/o/de la educación. Me gustan mucho las observaciones que hiciste acerca del "triángulo" entre Platón, Sócrates e Isócrates, especialmente la implicación para la política que estás sugiriendo. Pienso que podríamos tomar estas observaciones como punto de partida para un seminario, simposio o coloquio; y dado que la segunda opción parece también ofrecer una oportunidad de hacer común ("*commoning*") los 'alimentos', no limitándonos a una comida para el pensamiento, ¿podríamos considerar esto? ¿Qué tal si pudiéramos organizarlo en los meses que vienen? Mientras, permíteme hacer un comentario muy breve relacionado con este elemento de 'política' en nuestras reflexiones, ya que pienso que podría ayudarnos a explorar aún más la relación entre filosofía y educación, y evitar el peligro de lo que llamaría una colonización 'ética' o incluso 'moral' de la práctica y teoría de la educación (la cual, podría ser, está relacionada de cierta forma a nuestra herencia filosófica). Al principio de nuestro intercambio escribiste que lo que Sócrates está haciendo es provocar 'la imposibilidad de continuar viviendo como se vivía antes', y he estado relacionando esto con el comando de Rilke que emerge del torso de la piedra: 'debes cambiar tu vida'. Bien, permíteme sugerir que este 'imperativo para cambiar' y el discurso para cambiar de manera general (y quizás también sobre la 'transformación'), al cual yo mismo me siento atraído repetidas veces, está de hecho siempre llevándonos para un entendimiento éticamente (moralmente) 'colonizado' de la educación, en el cual 'cambiar tu vida' está siempre involucrado, y por tanto, siempre incluye un tipo de juicio como punto de partida (esto es, algo que de cierta manera está 'errado' o 'insuficiente' o necesitando 'iluminación' o 'claridad', y que el cambio es deseado, necesitado, buscado, aspirado, sugerido, requerido, deseable). Pero que tal si en educación no se trata de cambio, al menos no en el primer impulso, o para decirlo más precisamente: claramente el cambio ocurre o puede ocurrir y está involucrado en el proceso de la educación, y es probable, incluso, en su resultado, pero la educación es ante todo un "añadir" ('dar', 'ofrecer' – 'recibir') algo – una adición que es una manera de permitir y que no se basa en una suposición o atribución o revelación de la 'falta' (como sea que entendamos 'falta') y no una simple acumulación. Quizás esto puede ser relacionado con eso maravilloso que recién escribiste de "filosofar" como "creando escuela" o "haciendo escuela mientras se hace filosofía" porque parece implicar claramente que ambos (filosofar y hacer escuela) no son lo mismo, que puedes filosofar sin 'hacer escuela' y que 'escuela' está sumando algo – y que esa 'cosa' añadida, yo sugeriría,

es el don del tiempo. Volviendo a la política, aunque podría llevarnos a otras versiones de 'colonización', podría ayudarnos explorar el asunto de las 'cosas' o del 'mundo', un asunto que ya hemos tocado antes. Permíteme concluir de mi parte expresando mi profunda gratitud por esta maravillosa experiencia y la oportunidad que me diste para participar en esta gran 'correspondencia', que creo, siguiendo una sugerencia hecha aquí en Leuven por Tim Ingold, es la mejor palabra para lo que hemos compartido. Co-rresponder *con* el otro, y también y con certeza *con* filosofía y/o educación.

WK: "la adición de algo por dar el tiempo' – que manera más hermosa y fuerte de decir de lo que se trata la educación (y/o filosofía?!). Estoy muy de acuerdo con tus comentarios acerca de la dimensión del riesgo y la colonización del discurso de la 'falta de cambio', y pienso que has afirmado muy claramente lo que parece ser nuestro camino para continuar pensando una, políticamente no-colonizadora, educación y/o filosofía. Y mientras escribo esto, recuerdo otro riesgo y me siento tentado a escribir 'una educación no colonizadora y (al mismo tiempo) no conservadora'. Estoy conciente de que esta palabra "conservadora' necesita de una consideración más cuidadosa, pero estoy tratando de enfocar nuestra atención en un camino que da origen a la filosofía y/o la educación. Permíteme poner esto de una manera más clara. Normalmente, los sentimientos asociados con el origen de la filosofía son el asombro, la duda, y las situaciones límite, la conciencia de estar perdido (como se refiere, por ejemplo, Jaspers, 1959). Pero también pienso que la insatisfacción o descontento con nuestro mundo común, con la manera en que vivimos y pensamos y nos relacionamos en común o en comunidad, es un sentimiento crucial para el nacimiento de la filosofía como escuela – para hacer escuela a través de la filosofía o para filosofar como educación. Y si es cierto que este impulso originario ha dado lugar a un discurso dominante políticamente colonizador en educación y filosofía, es también verdad que podemos encontrarle un lugar de origen de una filosofía como educación no colonizadora. Hay mucho que pensar, querido Jan, y realmente te agradezco por tan maravillosa oportunidad de co-rrespondencia, como Tim Ingold ha expresado tan plenamente. Y gracias por añadir, ofrecer, y dar nacimiento en mí a una nueva palabra "hacer común" ("commoning") – una bella manera de indicar el acto de poner algo en un espacio común, lo que en un sentido simboliza de lo que se trata en la filosofía como/y educación. De hecho esto nos trae de vuelta (o hacia delante) a Heráclito en al menos algunos sentidos (necesitaríamos retroceder

un poco antes de Sócrates, Platón e Isócrates!), particularmente en su énfasis – con palabras como *xynós y koinós* – en lo común como una marca del mundo. Y recuerdo ahora unas pocas palabras de Heráclito, con las que terminaré: su brillante fragmento 103, "En un círculo, el principio y el fin son comunes (*xynón*)" (2001, traducción de M. Marcovich)[5], lo que me hace sentir que el final de esta correspondencia es también el principio de otras nuevas correspondencias; y recuerdo el proverbio antiguo "*koinà tà tôn phílon*" (común, cosas de amigos), lo que en cierto sentido simboliza no sólo nuestra correspondencia, sino también de lo que es la educación como/y filosofía: una experiencia única emergiendo a través de las palabras de amigos que están percibiendo, dándose cuenta y atendiendo plenamente el mundo en común, la vida en común. Debe ser por eso que probablemente es tan difícil terminar una correspondencia como ésta, porque en un sentido es como terminar un camino en el pensamiento – a menos que nos demos cuenta que un final es siempre un principio en nuestro "*hacer-común*" el mundo. ¡Espero ansiosamente el simposio![6]

Referencias

Arendt, H. (1958). "The Crisis in Education". In: *Between Past and Future*. New York: Penguin Classics.

Derrida, J. (2000). La pharmacie de Platon. In: Platon, *Phèdre*, Traduction L. Brisson. Paris : GF- Flammarion, 255-403.

_____. (1997). *De l'hospitalité*. Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre. Paris : Calmann-Lévy.

_____. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Gallimard.

Ferraro, G. (2011). *La scuola dei sentimenti*. Napoli: Filema.

Foucault, M. *L'herméneutique du sujet*. Cours au Collège de France, 1981-1982. Paris: Gallimard; Seuil, 2001.

_____. *Le courage de la vérité*. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1983-1984. Paris:

[5] "In a circle, beginning and end are common (xynón)"

[6] El simposio tuvo finalmente lugar como curso de posgrado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, en setiembre de 2014.

Gallimard; Seuil, 2009.

Hadot, P. (1993) *Exercices spirituels et philosophie antique* (Paris, Albin Michel).

Heráclito (2001) *Heraclitus*, ed. Miroslav Marcovich (Sankt Augustin, Academia Verlag).

Isocrates (2000). *Against the Sophists*. Trad. Ingl. Mirhady and Too. Austin: University of Texas Press.

Jaspers, K. (1959). *Introduction to Philosophy*, New Haven: Yale University Press.

Kant, I. (1929). *Critique of Pure Reason*. Translation by Norman Kemp Smith. London: MacMillan.

Lee Too, J. (2003). *The pedagogical contract*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Liddell, H. & Scott, R. (1966) *A Greek English Lexicon* (Oxford, Clarendon Press).

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School* (Philadelphia, Temple University Press).

Lyotard, J.-F. (1988) *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Gallimard.

Masschelein, J. & Simon, M. (2014). *A pedagogía, a democracia, a escola*, Belo Horizonte: Editora Autêntica

Platón (1990). *Platonis Opera*, ed. John Burnet (Oxford, Oxford University Press). Trad. Ingl. *The Dialogues of Plato*. Translated by B. Jowett. New York: Oxford University Press, 1989.

Poulakis, T. (1997). *Speaking for the Polis. Isocrates' Rhetorical education*. Columbia: University of South Carolina Press.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant* (Paris, Fayard).

Rilke, R.M. (1908). Archaïscher Torso Apollos. In: *Der Neuen Gedichte Anderer Teil*. Leipzig: Insel Verlag.

Rodríguez, S. (2001a). *Obra Completa*. Tomos I-II. Caracas, Presidencia de la República.

Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life*. Cambridge: Polity Press.

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*. Paris: Flammarion. (Trad. Ingl.: *Taking care of youth and the generations*. Stanford: Stanford University Press, 2010).

Yun, Lee Too (2003). *The pedagogical Contract*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

La infancia a destiempo

Juan Pablo Álvarez C.[1]

Universidad de Valparaíso
CIFICH - Universidad de Chile
jpalvarez@u.uchile.cl

Resumen

Este texto tiene forma y pretensión de un ejercicio. No podría ser de otra manera si lo que se dice en él apuesta más por tener sentido que por tener razón. Básicamente se propone desarrollar un par de ideas en torno a tres ejes: filosofía, infancia y tiempo. La infancia, desde la *provocación* que viene a instalar la perspectiva llamada Filosofía con niñas y niños en la escena educativa, no es equivalente a la "niñez" designada por el "*niñas y niños*"; no lo es, pues la infancia es un modo intensivo de relacionarse con la experiencia, y el "*niños y niñas*" es uno de los modos de nombrar la infancia. Probablemente la idea de fondo es que no hay dos infancias sino muchas, tantas que incluso hacen irreconocible una en particular (haciéndonos creer, a los adultos, que ninguna existe), todas se copertenecen y se ponen en tensión. Frente a la voz adulta se escurren, se esconden. La infancia parece no ser amiga del interés por ella. Aparece cuando no se le está prestando atención, cuando se la deja ser. Algo similar parece ocurrirle a la temporalidad que dichas infancias habitan.

[1] Doctor © en Filosofía Moral y Política, Becario CONICYT, Magíster en Filosofía. Coordinador de la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile, CIFICH, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Profesor en la Universidad de Valparaíso y en la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Ampliar los conceptos

> *Nuestra imagen de la infancia es una proyección de lo mejor y de lo peor de lo que somos. Por eso, repensar radicalmente la infancia es, también, repensarnos a nosotros mismos.*
>
> Jorge Larrosa

"Todo decir es deficiente, dice siempre menos de lo que quisiera y todo decir es exuberante, da a entender más de lo que se propone". Con estos dos postulados comienza José Ortega y Gasset (1983) su *Axiomática para una nueva filología*. Y así también, con ese respaldo axiomático que nos alienta a decir y nombrar elásticamente las cosas, queremos ahondar en la cuestión del tiempo de la infancia, en si a través de ese término solamente podemos señalar una temporalidad cronológicamente finita o si podemos decir que ella, en tanto experiencia, también ocurre fuera del tiempo, o más precisamente, que a ella no le corresponde ningún tiempo específico, asumiendo la forma de una relación frente a la experiencia, asumiendo la forma de una potencia, de una apertura, de una intensidad.

Ampliar los conceptos o habitar nuevos modos de nombrar las cosas no es una travesía inédita en filosofía, muy por el contrario, podríamos decir que nada, ni siquiera "el tiempo", se ha librado de estos avatares. Muchos ya han explorado las tensiones entre dos formas de concebir el tiempo, entre dos representaciones míticas, *Chronos* y *Aión*, tensiones que acompañaron la propia infancia de la filosofía, sus primeros diez siglos en Grecia, desde los presocráticos hastas los neoplatónicos, desde Anaximandro hasta Plotino, pero creemos que vale la pena volver a repasar sobre aquellas formas del lenguaje donde las palabras nos complejizan su comprensión y, mientras que son pronunciadas, parecen decir más de lo que quisieran y a la vez decir menos de lo que pretenden.

Las palabras son originalmente metáforas que al hacerse tan útiles para la vida social se nos ha ido olvidando lo que eran en un principio. En esa idea podemos resumir los tres momentos explicativos de la concepción nietzscheana del lenguaje. Por un lado, la fuerza figurativa constituye para él la *génesis del lenguaje*, la utilidad social viene a instalar la perpetuación de la palabra unívoca y finalmente, el olvido de

la génesis, es decir, el olvido de la metaforicidad, viene a instalar, como consecuencia, la lógica de la verdad. Cuando el ser humano se olvida de que las palabras son metáforas en su origen y su función es figurativa, instituye y fija un poder, instala un significado estático, inmutable y útil.

Una de las obras teóricas que más influencia produjo en Nietzsche para elaborar su pensamiento en relación al lenguaje es la obra de Gustav Gerber del año 1871, titulada *Die Sprache als Kunst* (*El lenguaje como arte*), en ella, Gerber muestra su interés por un lenguaje vivo, sin las abstracciones que la lingüística deposita en las sintaxis y en los diccionarios, buscando una descripción dinámica y vital del lenguaje. Nietzsche habría tomado estas ideas de Gerber y las habría complementado con la teoría del significado del mismo autor, donde éste propone que las palabras sólo tienen un *significado* determinado dentro de la proposición, ya que la proposición es la unidad mínima de significado. Dicho de otro modo, hablar del significado de las palabras fuera de las proposiciones sería algo impropio, desmedido. Así entonces "el significado de una palabra es indeterminado mientras no esté funcionando en una proposición. Y por tanto el significado de las palabras se ha de buscar en sus conexiones y relaciones posibles con otras palabras en las proposiciones" (Conill, J., 1997).

La infancia en dos tiempos

Hablar de infancia entonces, dentro de esta lectura que es convocada por la filosofía y la infancia, nos lleva a buscar su significado y su sentido al interior de nuevas relaciones posibles, en un *más allá* de lo que ya sabemos de la infancia, como un ejercicio de rebasamiento de los significados ya instituidos. En un *más allá* pues si recordamos la distinción estoica con que Gilles Deleuze hace diferenciar en el mundo a dos tipos de elementos, tendremos por un lado los cuerpos y sus diversos estados, y por otro lado los incorporales, es decir, los acontecimientos. Con estos últimos tiene que ver nuestra reflexión en torno a infancia.

Como Maximiliano López en su libro *Filosofía con niños y jóvenes* (2008a) sostiene:

El único tiempo de las cosas y de los estados de cosas es el presente. Sólo las cosas existen en el presente y en el espacio. Los acontecimien-

tos, que no son cosas sino incorporales, no existen, sino que insisten en los cuerpos. Se efectúan en las cosas pero no les pertenecen y a ellos corresponde una temporalidad distinta que no es el presente sino el devenir. (p.60)

Podemos detenernos entonces en las dos temporalidades mencionadas al inicio, primero en *Chronos*, que corresponde a las cosas y los cuerpos y donde lo único que existe es el presente, pues tanto el pasado como el futuro no harían más que conformar un presente mayor que constituye, finalmente, el presente actual del Cosmos. Amanda Núñez (2007) lo recuerda utilizando una de las imágenes más populares de esta divinidad, el cuadro "*Saturno devorando a un hijo*" pintado por Francisco de Goya, donde es el propio *Chronos* (*Saturno* en la mitología romana) quien para evitar que uno de sus hijos se sublevara en contra suyo, como se lo habían augurado, devora a toda su descendencia y así logra conservar el poder. *Chronos*, de esta manera, se muestra como un dios que necesita engullir, consumir y matar a todo lo otro para que permanezca su poder. El dios que mata para conservar su eternidad a costa de todo lo finito. Así pues la infancia, vista cronológicamente, exige también devorar la lactancia para que le prosiga la adolescencia y así una serie de estadios que, progresivamente, constituyen un proceso ordenado, lineal y consecutivo del ciclo vital.

El dios *Aión*, por el contrario, no es un dios que haya sido originado, "no nace, siempre está y no tiene que sublevarse contra nada, y no tiene que engullirse nada para ser eterno" (Núñez, 2007). *Aión* representa la temporalidad donde el presente es reducido a un instante sin extensión, donde el presente no dura sino que apenas pasa, porque el pasado y futuro dividen el instante hasta el infinito. Es el tiempo en el cual el conejo le afirma a *Alicia, en el País de Las Maravillas*, que "a *veces el <para siempre> dura sólo un segundo*". Es el mismo tiempo que habitamos en el aburrimiento cuando sentimos que el tiempo no avanza, o en el goce intenso, donde el tiempo pareciera avanzar muy rápido. Es el tiempo de la vida, y a veces se le representa sosteniendo el Zodiaco por donde circulan las estaciones, como queriendo decirnos que aunque haya muerte en el invierno de *Chronos*, con la primavera todo vuelve a renacer. *Aión* es el tiempo del viejo y el niño a la vez, dios del pasado, de la vejez, de la eterna juventud, del futuro. Un futuro y un pasado liberados de la tiranía del presente de *Chronos* (Núñez, 2007).

Esta temporalidad aiónica de la afirmación nos va abriendo caminos para nombrar la infancia tal como Nietzsche y Ortega y Gasset nos

lo previnieron al comienzo, es decir, de un modo metafórico, elástico, cambiante, que sería el más originario de los modos de decir, y aunque a la vez (y por lo mismo) pueda estar sujeto a los pecados aristotélicos de un decir no virtuoso, esto es, que incurra en defecto o en exceso, que diga demasiado o diga muy poco.

Si volvemos a la clase de elementos que llamábamos acontecimientos, como veíamos en palabras de López (2008a), "estos no existen en el tiempo cronológico sino que insisten en un tiempo intensivo, ellos nacen y mueren constantemente, sólo existen en cuanto devenir que, a diferencia del presente cronológico, es pura intensidad" (p.61). Los acontecimientos suscitan una experiencia temporal que no es el tiempo de la duración cronológica, no es el transcurrir, el desplazar, propio de los cuerpos y las cosas finitas, sino que es el tiempo de la intensidad de un deseo, el tiempo-pasión, el de la energía que se pone en aquellas cosas que valen por sí mismas, de aquellas cosas que solamente son y pueden ser mientras se experimentan, mientras se hacen, mientras se cuidan. En ese bello trabajo que venimos utilizando de Núñez (2007), se nos dice esta misma distinción de la siguiente manera:

Cronos es el tiempo del movimiento, del trabajo, de lo que Aristóteles llama las acciones imperfectas que tienen su fin desgarrado fuera de ellas, adelgazar, construir una casa… Estas acciones se caracterizan por ser inservibles cuando se llega a la meta requerida. Cuando se llega, muere el movimiento porque no valía por sí mismo: al acabar la casa, no se sigue construyendo, al adelgazar, no se sigue adelgazando. Aión, por el contrario, como éxtasis que sobrevuela los movimientos, como acción perfecta, tiene el fin en sí mismo: veo y continúo viendo, amo y continúo amando. Acción sin muerte aunque todos muramos, porque el amor y el ver no dependen de nosotros, sino más bien nosotros de ellos.

Filosofía e infancia

Ahora bien, si nos preguntáramos por cuál es el movimiento, el sentido que guía y acompaña la práctica filosófica con niños y niñas en nuestras propias experiencias, ¿cuál sería nuestra respuesta?, ¿acaso nuestro movimiento muere al alcanzar un resultado esperable por la expectativa del profesor, por la expectativa de la institución, por una "buena" respuesta?

Tanto la práctica de filosofía con niños y niñas como la pedagogía en general se desarrolla a través de estos dos ejes que hemos venido presentando: uno cronológico que va del pasado al futuro, transmitiendo, acumulando y olvidando saberes y palabras, y uno intensivo, en donde el sentido va siendo establecido en cada oportunidad por primera vez. Porque las palabras son fonéticamente las mismas, pero el sentido de lo que dicen nace y muere con quien la pronuncia, lee, escribe o escucha. "Los sentidos acontecen en las palabras, insisten en ellas, pero no les pertenecen (…) Las palabras están en el eje cronológico, y lo que ellas significan, en el eje intensivo" (López, p.61).

Cuando la filosofía se relaciona con la infancia, el vínculo que se establece no es tanto con una cronología sino con una intensidad. Pues la cronología culminaría una vez realizada la actividad, como si hacer filosofía fuera idéntico a construir una casa o adelgazar. Como si la filosofía fuera un producto ya creado que, con posterioridad, se debe entregar a la infancia y no un experiencia que la propia infancia debe recrear.

La infancia, desde la provocación que viene a instalar eso que llamamos *Filosofía con niños y niñas* en la escena educativa, no es equivalente a la "niñez" designada por el "*niños y niñas*", pues la infancia es un modo de acontecer intensamente en relación con la experiencia, y el "*niños y niñas*" es uno de los modos de nombrar la infancia. Hay infancia sin niños y niños sin infancia, y con esto no me refiero al espacio propio de la niñez que según Philippe Ariès (1987) se instalaría recién a partir del siglo XVII en la historia de la cultura -ya que antes de ese período los niños habrían sido tratados como adultos en miniatura-, sino al supuesto de que no es exclusiva ni excluyente aquella coherencia entre una edad y un modo de relacionarse intensamente con la vida.

Podríamos preguntarnos, por ejemplo, ¿cuál es la infancia ausente en aquel niño o aquella niña a quienes les decimos que se han convertido en un "viejo chico" o una "vieja chica"?. Cuando decimos "viejo chico" o "vieja chica", estamos intentando rastrear no una cronología sino una intensidad aparentemente ausente, que se contrapone con la cronología que estamos constatando físicamente. Sabemos que tienen edades de niños, sin duda, pero rastreamos una actitud, que suponemos *debería estar aconteciendo* en ellos, un algo, una intensidad, una disposición, un modo de relación con el entorno, algo que insiste en la cronología corpórea de ambos, pero que no es la cronología misma. El

"viejo chico" parece haber perdido lo mismo que la "vieja chica": plasticidad frente a la experiencia, un espíritu lúdico, alegre, travieso, capacidad de asombrarse, de preguntar sin cálculos, de gozar intensamente de las cosas, de olvidarse del tiempo, de arriesgar el pensamiento, etc. Ahora bien, si nos detenemos un poco y somos sinceros, parece que se trata de las mismas pérdidas que a los adultos nos van transformando en sujetos avejentados. Todo esto que los "viejos chicos" parecen haber perdido es lo que, para mí, constituye las condiciones de posibilidad para vincular la filosofía con la infancia, para hacer filosofía con niños, niñas, jóvenes y adultos, pues "*los niños y niñas*" son una cronología que puede faltar, pero es la "infancia" el acontecimiento que no puede estar ausente. Ahora bien, esa serie de condiciones de posibilidad remiten a mi propia experiencia y no pretenden encerrar una definición estática de infancia.

Si volvemos al uso cotidiano, vulgar, de nuestras palabras, no hay duda que la utilización del término "infancia" hace alusión directa a los niños y niñas y no a los adultos, pero la "infancia como acontecimiento" está fuera del tiempo sucesivo, y refleja una disposición y a la vez una desatención y un descuido frente a lo instituido. Quizás por tener una etimología que la priva del lenguaje validado adultocéntricamente, la infancia finalmente alcance su más plena expresión cuando emerge su voz como desobediencia frente a lo instituido, como si lo único suyo, lo único propio, fuera desobedecer lo que le ha sido impuesto.

Entre los instituido y lo instituyente

Tal como sostiene Castoriadis (2007), podemos distinguir que la cultura y su desarrollo se mueve sobre dos planos distintos, el de lo instituido y el de lo instituyente. Corresponde al primero el plano de la institucionalización del saber, es decir, la conservación y transmisión de lo ya pensado a través de las tradiciones disciplinares, y corresponde al segundo, el plano de la creación, esto es, de la creación de conceptos y la problematización de la experiencia. Si bien la filosofía puede haber tenido siempre la inquietud por esto último, la forma y los modos en que usualmente transmite sus saberes hacen que se mueva más bien en el plano disciplinar de lo instituido, del traspaso, de la acumulación de palabras; palabras que olvidan la figuratividad del lenguaje de que nos hablaba Nietzsche, saberes rígidos y en ocasiones arrogantes, incapaces de reconocer que su decir es impreciso, a veces deficiente, a veces

exuberante.

Pues bien, la filosofía con niños y niñas no tiene nada que ver con enseñar historia de la filosofía, sino con hacer de la filosofía una experiencia de carácter abismal, vertiginosa, donde el pensamiento se concibe a sí mismo en permanente apertura hacia lo indeterminado, de cara a lo que no sabemos y donde se introduce además la temporalidad aiónica que exige comprender el sentido como acontecimiento.

Los cuerpos, las palabras, los saberes vienen a constituir el elemento material de la cultura, pero el pensamiento y el sentido que irrumpe en ellos corresponde a la dimensión inmaterial. "Saber y pensar no pertenecen al mismo registro. El saber es acumulativo, corporal (…) en tanto que el pensar es incorporal, intempestivo, puro acontecimiento que sólo existe como efecto y deja de existir en cuanto cesa de producirse." (López, p.61)

La práctica filosófica vinculada a la infancia es una práctica que debiera moverse en el plano del pensar y no en el plano del saber, una práctica que siendo capaz de arriesgar su propia corporalidad y solidez se mira a sí misma y se piensa de otro modo, estableciendo nuevas conexiones que den lugar también a nuevas ideas, a nuevas palabras, utópicas muchas veces, sin lugar dentro del plano del saber instituido, pero que por su intensidad irrumpen con tal fuerza que ya no será posible seguir viviendo del modo que se vivía.

Vistas así las cosas, quizás la razón de que los adultos nos tomemos con tan baja consideración las ideas y opiniones de los niños y niñas es porque vivimos preocupados de temporalidades distintas y en la nuestra, al parecer, no estamos disponibles para dejarnos modificar la vida.

La infancia se inicia desde uno, las dos infancias si se quiere, la cronológica e involuntaria que comienza cuando nacemos y la que comienza cuando vamos despojándonos de palabras duras y de saberes intocables e instituidos. Esa infancia es la más interesante, porque es un ejercicio ético y político de autoafirmación, un ejercicio al cual podemos nacer en cualquier momento.

Literalmente el término *infantia* designaba a los sujetos que estaban intentando decir lo que otros ya decían, es decir, acceder a la validez de un registro ya creado. Ahora pues, figurativamente, la infancia de la filosofía con niños y niñas viene a designar lo contrario, un esfuerzo por explorar y manifestar la voz que es propia, dentro de la creación de

un registro que es a la vez tan inédito como personalmente asumido y comunitariamente gestado.

La infancia, como sostiene Walter Kohan (2004a), no es el blanco de la educación, sino su disparadora, su potenciadora. La infancia educa, en primer lugar, a la filosofía, la invita a pensarse de un modo instituyente, la invita a mirar su propia infancia vertiginosa y balbuceante, reformulando sus saberes por un pensamiento no-dogmático, no-totalizador y no-totalitario, que no excluye otras formas de pensamiento como el arte, la música, el teatro o la literatura, sino que las acoge y afirma, precisamente, por no tener pretensión de totalidad, por haber renunciado a los saberes intocables que celosamente se atribuyen la tutoría del reflexionar.

Por último, reiterar que no es la existencia de un cronos-infantil lo que nos interesaba pensar, sino más bien ofrecer un recorrido donde nuestra inquietud por la infancia, es decir, la relación que establecemos con el concepto, sugiriera una experiencia anacrónica, un desajuste, una apertura, un quizás.

En fin, si no se ha logrado en nada el propósito, tal vez tendríamos que ir modificando nuestra propia y bien intencionada "*Axiomática infantil*" incluyendo las siguientes frases: "todo decir, a veces, no dice mucho" y "todo decir, otras veces, no dice nada".

Referencias

Agamben, Giorgio (2007), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora

Ariès, Philippe (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Editorial Taurus

Bustelo, Eduardo (2011), *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*, Buenos Aires, Siglo XXI editores

Carrol, Lewis (2004) *Alicia en el país de las maravillas*, Madrid, Editorial Alianza

Castoriadis, Cornelius (2007), *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets Editores

Conill, Jesús (1997) *El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración*, Madrid, Editorial Tecnos

DeMause, Lloyd (1982) *Historia de la Infancia*, Madrid, Editorial Alianza

Deleuze, Gilles (1972) *Proust y los signos*, Barcelona, Editorial Anagrama

Deleuze, Gilles (2005) *Lógica del sentido*, Barcelona, Editorial Paidós

Frigerio, Graciela (2008): *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*, Buenos Aires, Del Estante Editorial

Jobim e Souza, Solange (org.) (2000) *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*, Rio de Janeiro, 7Letras

Kohan, Walter (2004a) *Infancia. Entre educación y filosofía*, Barcelona, Editorial Laertes

Kohan, Walter (org.) (2004b), *Lugares da infância: filosofia*, Rio de Janeiro, DP&A

Kohan, Walter (2007) *Infancia, Política y Pensamiento*, Buenos Aires, Del Estante Editorial

López, Maximiliano (2008a) *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*, Buenos Aires, Editorial Noveduc

López, Maximiliano (2008b) *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*, Bello Horizonte, Autêntica Editora

Ortega y Gasset, José (1983) Comentario al Banquete de Platón, *En Obras completas V.9*, Madrid, Alianza Editorial

Zourabichvili, François (2004) *Deleuze: una filosofía del acontecimiento*, Buenos Aires, Editorial Amorrortu

Referencias en Internet

Núñez, Amanda (2007) Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. *Paperback no 4*. ISSN 1885-8007. [fecha de consulta: 30/05/13] http://www.artediez.com/paperback/articulos/nunhez/tiempo.pdf

"Acuarelas filosóficas": reflexiones en torno a la ¿planificación? en filosofía con niños/as[1]

Julián Macías
Universidad de Buenos Aires
julianmacias85@gmail.com

Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando. […] Pero ¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica- sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto?

M. Foucault. *El uso de los placeres*, 1998, 11.

Introducción

Si bien la tensión entre la filosofía y la posibilidad de su enseñanza ha sido objeto de numerosas reflexiones filosóficas, probablemente haya sido Jaques Derridá quien captó en toda su dimensión la relación paradojal entre enseñanza y filosofía. Con cierta familiaridad a la afirmación kantiana "no se aprende filosofía, sino que se aprende a filosofar" (*Crítica de la razón pura*, II, 401), Derridá sostuvo que "la esencia de la filosofía excluye la enseñanza, [mientras que] la esencia del filosofar la exige" (1990, 368) enfatizando así el hecho de que el continuo devenir filosófico escapa a la quietud de cualquier método, herramienta, recurso o planificación.

[1] Las ideas centrales del presente trabajo fueron presentados originalmente en XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía organizado por la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, del 29 al 31 de mayo de 2014.

Esta reflexión derridiana, por otra parte, lejos de clausurar los debates en torno enseñanza de la filosofía, se presenta como una oportunidad para pensar y repensar, no sólo el modo de hacer filosofía con niños/as, sino también la posibilidad misma de esta práctica. ¿Es posible enseñar filosofía o a filosofar? En caso que sí, ¿cómo enseñar filosofía o a filosofar, si la filosofía misma escapa a cualquier método? Y si no es posible, ¿qué sentido tendría entonces entrar a un aula? (Kohan, 2013, 48). Pues incluso, aunque se tratara de invitar a pensar y no de enseñar a pensar (Caputo, 2006, 33-34; Ferraro, 2013, 192), podríamos preguntarnos de qué modo podemos prepararnos para hacer esa invitación.

Ante estos interrogantes, en el presente trabajo intentaremos plantear diferentes alternativas y perspectivas sobre cómo preparar o planificar en los espacios de filosofía con niños/as en contexto escolar. Buscaremos, por un lado, poner en relieve las limitaciones y potencialidades de preparar previamente una experiencia filosófica y, por otro, ensayar una propuesta concreta para componer dichas experiencias: las "acuarelas filosóficas".

Para tales fines, el trabajo será dividido en dos partes. En el primero de ellos realizaremos un recorrido por algunas de las tensiones que se plantean al momento de pensar la enseñanza de la filosofía o del filosofar. Sobre la premisa de que es necesario re-significar los términos comúnmente vinculados a la actividad educativa, pondremos en discusión los supuestos filosóficos que fundamentan nuestra propuesta. En la segunda parte, en una línea similar a la planteada por Kohan-Olarieta (2013), intentaremos mostrar una manera de pensar la práctica del docente-filósofo que acerque dicha práctica al quehacer de un artista, propiciando ciertas condiciones para que los niños/as puedan ir más allá de la propia propuesta docente (2013, 23-24). Se trata, pues, de un trabajo de reflexión sobre las prácticas docentes, no con la intención de resolver las tensiones que se plantea en su seno, sino como un modo de habitarlas y convivir con ellas.

Tensiones en torno a la planificación en filosofía con niños y niñas (FNC)

Para pensar la práctica de FcN es necesario, como en cualquier práctica educativa, reflexionar sobre aquellos elementos que la componen. Pero a su vez, no sólo es necesario reflexionar sobre sus componentes, sino también sobre el modo en que éstos se vinculan. Y en

la medida en que la FcN se desarrolla mayoritariamente como una práctica escolar, esas partes constituyentes se amplían considerablemente: en efecto, en toda práctica escolar influyen factores como la institución-escuela, las familias, la sociedad, entre muchos otros más, y la FcN no escapa a esta lógica. No obstante, en esta oportunidad nos interesa hacer especial hincapié en el modo en que se vinculan tres conceptos que consideramos claves para definir nuestra práctica: filosofía, infancia y docencia.

Como mencionamos anteriormente, la filosofía lleva consigo el carácter paradojal de que, por sus propias características, escapa en muchos aspectos a conceptos clásicos ligados a la enseñanza. ¿Cómo planificar aquello que es impredecible? ¿Cómo planificar para que lo impredecible acontezca? ¿Cómo debe prepararse el docente para ese encuentro con los/as niños/as y la filosofía? Pues en la medida de que se busca una práctica que contemple modos de pensar diferentes y novedosos respecto a otras formas de pensar y percibir (inclusive respecto de las formas de pensar del propio docente), la lógica que caracteriza a la enseñanza tradicional, en la cual el docente puede prever aquello que sucederá en su clase, escapa a la esencia misma de filosofía. En este sentido, es sumamente interesante analizar de qué modo se ha concebido inicialmente la relación entre filosofía, infancia y educación para, a partir de allí, trazar ciertas ideas que contribuyan a pensar nuestras prácticas como docentes.

Partiendo de la caracterización crítica que Rancière realiza de la educación tradicional, observamos que ésta se caracteriza, generalmente, por partir de una diferencia asimétrica y jerárquica entre quien enseña y quien aprende. Sobre el presupuesto de que en todo proceso de conocimiento/aprendizaje debe haber un saber previo poseído por quien enseña, Rancière afirma que este tipo de enseñanza tiene como objetivo la trasmisión de conocimiento del maestro al alumno/a como fin de la actividad pedagógica (2007 [1987], 29).

El análisis crítico de *El maestro ignorante* nos invita a reflexionar sobre el acto de hacer FcN. Pues que en toda práctica educativa es el docente quien presenta una propuesta y, en la medida en que esa propuesta no es elegida en principio por quienes la reciben, observamos que se produce esa asimetría de la que habla Rancière. Parece en cierta manera inevitable. Y, en la medida en que el docente en FcN planifica sus clases, analiza lo que los/as niños/as van diciendo, interviene con preguntas, utiliza una manera (método) para hacer filosofía con ellos/

as y construye un modo por medio del cual él/ella se presenta ante su alumnado, parecería ser que se estaría profundizando estas asimetrías entre docentes y estudiantes que Rancière señala en su trabajo.

Esto es, precisamente, lo que señala Walter Kohan en *Infancia entre filosofía y educación* (2004) respecto del programa *Philosophy for children* (FpN) de Matthew Lipman. En efecto, allí analiza el modo en que se vincula la infancia y la filosofía, señalando que "la enseñanza de la filosofía [FpN] se inscribe en una lógica de educación formadora según una ética y una política ya determinadas, anteriores, guiadoras, fundantes." (2004, 126) Pero, ¿a qué se refiere Kohan con esta afirmación? Veamos algunos de los puntos de la propuesta de Lipman que aparecen retomados en el análisis de Kohan.

En primer lugar, Lipman señala que uno de los motivos por los cuales las discusiones filosóficas no llegan a buen puerto es la falta de modelos de una buena discusión. Es por ello que considera "útil tener una tradición establecida de discusión que cada niño pueda asimilar automáticamente y con la cual pueda identificarse e involucrarse" (Lipman-Sharp-Oscanyan, 1992, 197). Un dato importante a tener en cuenta es que, a nuestros ojos, el hecho de que se hable de que los niños "asimilen automáticamente" y que "puedan identificarse" es un indicio de que la lógica que rige la práctica de FpN se acerca más a la descripta por Rancière respecto a la enseñanza tradicional, ya que el docente figura como referencia y posibilidad de una conducta ajena a los/as alumnos/as.

Si además de esto, tenemos en cuenta que el objetivo central de FpN es "ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos" (1992, 129), puede observarse que un supuesto educacional de este programa es que el maestro, con la ayuda de los manuales para el docente y las novelas filosóficas, es quien ayuda al niño aprender algo ("pensar por sí mismo") y que para que ese aprendizaje se produzca debe haber alguien que lo ayude.

Por último, no debemos olvidar que Lipman afirma necesidad de la racionalización del currículum, que implica que "el inmenso corpus de la filosofía, la acumulación de cientos de años de saber filosófico, sea revisado para establecer cómo puede dosificarse en los sucesivos niveles" (1992, 43), la necesidad de distinguir lo filosófico y lo pseudofilosófico (1992, 49-50) y también equipara el razonamiento con la medicina, ambas caracterizadas, una para la mente y otra para el cuer-

po, como "artes curativas que intentan curar los fallos o daños a los que la mente o el cuerpo se ven sometidos" (1992, 130). Al preguntarnos acerca de quién produce la racionalización del currículum, quién distingue lo filosófico de lo pseudofilosófico y quién purifica las mentes, observamos que todas las respuestas conducen al maestro como garantía de esas condiciones.[22]

Ahora bien: ¿es lícita esta crítica a la propuesta de Lipman? ¿Es posible una propuesta educativa escolar que escape a este binomio aprendiz-docente (modelo)? En otro trabajo[3], hemos sostenido que en cierto modo esta relación asimétrica se erige en todas las prácticas educativas escolares. Incluso, en la misma propuesta ranceriana es posible encontrar estos elementos asimétricos[44]. En este sentido, en la medida en que estas prácticas se edifican sobre la idea de modelo, podríamos preguntarnos si es posible pensar una propuesta que fomente el pensamiento divergente y diferente respecto de ese modelo que se presenta. En otras palabras, ¿cómo llevar a cabo una propuesta pedagógica que, en términos de Kohan, aloje a lo nuevo si amoldarlo a la idea que dio origen a dicha propuesta? ¿Es posible? Si, como sostuvo Merleau-Ponty, la filosofía es "reaprender a ver [y pensar] el mundo" (*Fenomenología de la*

---

2 Al respecto, puede consultarse Kohan (), especialmente pp. 123-126: La infancia educada. Allí realiza un agudo análisis de la manera en que el programa Philosophy for children, por medio de un ideal de educación la recibe desde una normatividad externa a la cual debe amoldarse.

3 Macías, J., "La paradoja de Menón o sobre la posibilidad del maestro ignorante en Filosofía con Niños" presentado en las XXI Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional. Organizado por el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía, el Departamento de Filosofía y el Instituto de Filosofía (FFyL, UBA)

4 En efecto, Rancière utiliza términos relacionados con la violencia o el forzamiento para referirse a la acción del maestro que él describe: por ejemplo, al utilizar la imagen del bosque, Rancière afirma que el maestro "da la orden de atravesar el bosque" al alumno (2007 [1987], 24) y que el maestro "obliga a actualizar su capacidad" (2007 [1987], 31). Incluso en el prólogo ya puede percibirse que es necesario llevar al alumno hacia el lugar que el maestro emancipador (y Rancière) considera correcto. Pues se puede "confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla [embrutecimiento] o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocer y a desarrollar todas las consecuencias, que se ignora o se niega [emancipación]" (2007 [1987], 9). En este punto parecen borrarse los límites de la propuesta de Rancière en cuanto a la relación entre maestro y alumno. El maestro ignorante también posee un saber que el alumno debe aprender para poder emanciparse.

percepción, 1993 [1945]), xvi), ¿es posible enseñar a reaprender a ver y pensar el mundo? ¿De qué manera pensar una propuesta pedagógica que sea coherente con esta idea? En el próximo apartado esbozaremos algunas ideas que pueden ayudarnos a responder estos interrogantes.

Las "acuarelas filosóficas"

Esta sección será dividida en dos partes. En la primera, compartiremos algunas ideas en torno a una posible manera de planificar y organizar los sucesivos encuentros de filosofía. Partiremos de un breve análisis de uno de los puntos centrales de la propuesta de Matthew Lipman, la "novela filosófica", para analizar las dificultades que éstas traen en la práctica de FcN. Hecho esto, expondremos brevemente el concepto de "acuarelas filosóficas", intentando mostrar qué elementos contribuirían a la práctica de FcN. Merece remarcarse que esta propuesta se basa, fundamentalmente, en diversos análisis de nuestra propia práctica filosófica, por lo que, en un segundo momento, complementaremos el análisis hecho con un registro de experiencia que servirán de ejemplificación y fundamentación de lo dicho en la primera parte de esta sección.

I

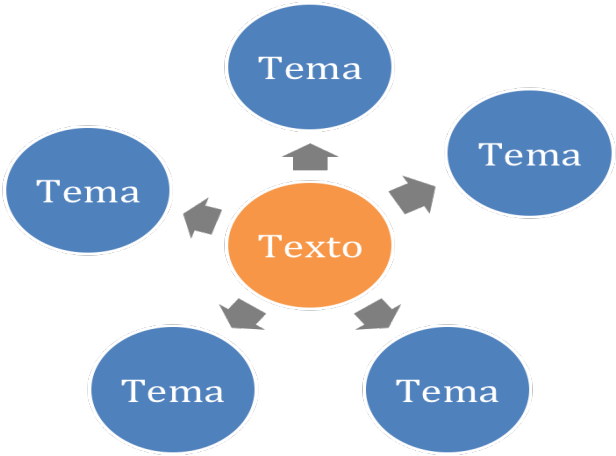
Un rasgo esencial del programa creado por Lipman es la "novela filosófica". En estas novelas van apareciendo los diferentes contenidos filosóficos y un modo de concebir la filosofía[5], a través de situaciones de niños y niñas de la misma edad que sus destinatarios. Lo novedoso de esta metodología radica en que a partir de un recurso, principalmente literario[6], se abre un abanico posible de temas (ver cuadro 1) que los/as alumnos/as eligen de acuerdo a los intereses que los convocan (Lipman, 1992) y los momentos en los que se encuentran (Santiago, 2006,

[5] Al respecto, Kohan y Waksman ofrecen un análisis detallado de las implicancias de la curricularización de la filosofía en Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase, (2000) especialmente cap. 2.

[6] En la actualidad se han ampliado las propuestas con otro tipo de materiales: pintura, música, juegos y/o cine. En este sentido, puede consultarse la página web del GrupIref (http://www.grupiref.org/) que presenta, entre otras cosas, algunos recursos que pueden utilizarse en FpN.

81).

No obstante, si bien es cierto que estos temas son variados, la "novela filosófica", como todo texto, impone un lógica espacio-temporal que es inalterable. Los capítulos y episodios se suceden unos a los otros de un modo fijo y, aunque diversos grupos pueden optar por hacer foco en diferentes partes de éstos, las posibilidades están marcadamente delimitadas. Además, en la medida que la lectura de una novela exige cierta continuidad y regularidad, es menor el margen para desviarse por temas y materiales muy alejados del texto original. La lectura de una novela exige, para sus propias características, retornar siempre a ella.



Cuadro 1: relación texto-temas según la propuesta de Lipman

En este punto es interesante recordar la pregunta "por lo nuevo", tal como la plantea Kohan: "¿cómo recibe FpN [Filosofía para Niños] a los nuevos?" (2004, 125). Pues si bien Kohan bien focaliza en los/as niños/as, ya que uno de los objetivos centrales de su libro es analizar cómo ha sido recibida y considerada la infancia en la educación, podríamos ampliar el concepto de "nuevo" también a los pensamientos y acciones de los/as niños/as, y preguntarnos entonces por el recibimiento de los nuevos intereses (como puede ser el deseo de abandonar la "novela filosófica"), nuevos modos de vincular algún tema abordado con otro que no está contemplado en el desarrollo mismo de la "novela filosó-

fica", o nuevas maneras de pensar y percibir, en el mismo sentido que plantean Foucault (1998) y Merleau-Ponty (1945).

Como bien han señalado Kohan-Waksman todo "currículo de enseñanza de la filosofía en la escuela consiste en una serie de sentidos, propósitos y, eventualmente, núcleos temáticos que sería deseable abordar en los distintos años de la escolaridad" (2000, 41). Bajo esta premisa la planificación de cada uno de los encuentros de FcN está enmarcada en una planificación más general y abarcativa que incluye la totalidad de un *corpus* de "novelas filosóficas" que se irán sucediendo a lo largo de los años. Este *corpus* se constituye como un límite a lo nuevo en la medida en que siempre lo que aparece, lo desconocido, es reconducido a lo dado y a lo conocido.

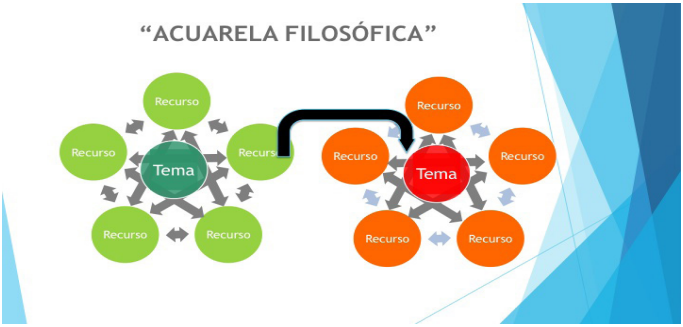
Ahora bien: a una alternativa a la planificación en FcN que no esté guiada por las "novelas filosóficas" se le podría cuestionar la dificultad de no poder interconectar lo que va sucediendo en cada una de las clases de FcN. Pues al utilizar otro tipo de materiales, como cortometrajes o historias más cortas, podría correrse el riesgo de que las sucesivas actividades se presenten de manera aisladas unas respecto de otras. Ante esto, proponemos confeccionar "acuarelas filosóficas", reuniendo diferentes materiales relacionados entre sí por el tema en que los/as niños/as se hayan interesado más.

Cuadro 2: relación tema-recursos

¿A qué llamamos "acuarela filosófica"? A un grupo de materiales (textos literarios, juegos, obras artísticas, entre otros) que están relacionados entre sí por un tema (ver cuadro 2) y que tienen como finalidad profundizar alguna cuestión sobre la que se esté reflexionando. A esta noción de "acuarelas filosóficas" subyace la pretensión de vincular estrechamente el arte y la filosofía, en tanto actividad creativa, impredecible y expresiva. Pues si bien los materiales (recursos) pueden ser los mismos, al igual que lo que ocurre con los artistas, el resultado de lo hecho en filosofía "va más allá de la técnica, los materiales y los instrumentos" (Kohan-Olarieta, 2013, 23).

Las relaciones que pueden establecerse entre los diferentes materiales son múltiples. Por ello el camino que se va recorriendo junto a los/as niños/as es más acorde a la idea de filosofía como una práctica para reaprender a pensar y percibir. Los modos en que pueden vincularse los recursos son de los más variados, y pueden incluirse y quitarse de acuerdo a los intereses de los niños y niñas.

Esto le otorga más flexibilidad a la propuesta de FcN, ya que además cada uno de los recursos utilizados para profundizar sobre un tema, puede derivar a su vez, en otros temas de interés para los/as niños/as (ver cuadro 3). De este modo, una "acuarela filosófica" puede conducirnos a otra, y así sucesivamente, permitiéndonos retornar y retomar lo hecho anteriormente sin que el camino entre las diferentes clases pueda preverse de antemano. Qué historia, qué cuadro, qué juego o qué música, se irán definiendo con el transcurso de las clases de acuerdo a cómo se vayan sucediendo las ideas e inquietudes a lo largo de los encuentros.



Cuadro 3: un recurso de un tema, puede derivar en una "acuarela" con otro tema diferente.

II

En último lugar, y a modo de cierre, comentaremos brevemente una experiencia realizada con alumnos/as de entre 10 y 11 años para ejemplificar de qué modo se puede *componer* una "acuarela filosófica". En esta oportunidad, tomamos como punto de partida un cortometraje basado en el libro "The lost thing" de Shau Tan[7] en dos grupos de chicos/as diferentes. La visualización de este cortometraje se produjo en el marco de una clase de exploración que consistió básicamente en un diálogo para observar cuáles eran los intereses y las preguntas que más habían interesado a los/as chicos/as (clase 1). Esta clase dio lugar a las siguientes listas de preguntas y temas a partir de la pregunta "¿qué les hizo pensar y/o sentir el video?":

Grupo 1:

1. Nos hizo sentir tristeza, solidaridad.
2. Nos hizo pensar que hay cosas que están y no las vemos.
3. ¿Qué era la cosa/monstruo?
4. ¿Cuál era el nombre de la cosa? (elegida por el grupo para clase 2)

Grupo 2:

1. Hizo bien en agarrar "la cosa perdida"? (Elegida por el grupo para clase 2)
2. ¿De quién nos hacemos amigos?
3. ¿Uno puede hacerse amigo de alguien que no conoce?

Una vez que los/as chicos/as hayan elegido con qué punto del listado continuar, tenemos el primer elemento para comenzar a "componer la acuarela", el tema: en estos casos, los temas serían "la relación entre los nombre y las cosas" (grupo 1) y "los robos" (grupo 2). De acuerdo al tema seleccionado, conformamos una "acuarela filosófica" a partir

7 Para más información, consultar sitio oficial del film: http://www.thelostthing.com/

de una serie de materiales que abordaban, desde diferentes perspectivas, los temas elegidos para nuestras clases de profundización (clase 2 y subsiguientes). Estos materiales, al igual que en las acuarelas de los pintores, podrán entremezclarse uno con otros, dando lugar a nuevas experiencias y vivencias por parte de los/as chicos/as. El modo en que se combinen y el orden en el que se presenten estos materiales, sumado a la posibilidad de incorporar nuevos materiales, propiciará la conformación de espacios y pensamientos diferentes a lo esperado.

Recursos utilizados con el grupo 1[8]*:*

1. "Cositos" de Laura Devetach.
2. "A un lugar" de Luis Pescetti.
3. "Preguntas" de Mirta Goldberg
4. "Juego del globo y los nombres"
5. "Carnaval de Arlequín" de Miró.

Recursos utilizados con el grupo 2[9]*:*

1. Cortometraje: "Vendedor de Humo"
2. "Momo" de Michael Ende (selección)
3. "Mendigos en la playa" de Picasso.
4. "Herido" de Philip Cam (utilización de situaciones)

El criterio para la elección del material con el que se comenzará dependerá de cada ocasión. Puede ser por sorteo, por elección de uno/a de los/as niños/as o de acuerdo a pertinencia en relación a la pregunta elegida. Lo importante en este caso es que permita continuar pensando

8 Devetach, L. (2007) Cositos, Buenos Aires, Alfaguara; Pescetti, L. (1997) "A un lugar" en Natacha, Buenos Aires, Alfaguara. Goldberg, M. (2005) "Preguntas" en ¿Quién le puso nombre a la luna?, Buenos Aires, Cántaro.

9 Ende, M. (2007) Momo, Alfaguara, Buenos Aires; "Vendedor de Humo" disponible en http://elvendedordehumo.com/; Cam, P. (1999) "Heriado" en Historias para pensar I, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

la pregunta o tema elegido anteriormente. Estas actividades pueden extenderse en más de una clase y su duración es relativa a la significatividad que le encuentren los/as chicos/as.

En este sentido, una vez abordados los diferentes recursos, cuyo orden se irá definiendo en función de cómo los/as chicos/as vayan pensando el tema en cuestión, se elabora una agenda de preguntas. Continuando con el relato de nuestra experiencia, compartimos algunas de las preguntas elaboradas por cada grupo en las sucesivas clases:

Preguntas grupo 1

1. ¿Cómo le pusieron nombre a las cosas?
2. ¿Quién le puso Dios a Dios?
3. ¿Cómo se inventó el nombre cosa?
4. ¿Quién le puso nombre a las cosas?

Preguntas grupo 1

1. ¿Hay que saber de quién es algo para que sea un robo?
2. ¿Se puede robar sin la intención de robar?
3. ¿Se puede robar a un animal?

Es posible, como mencionamos *supra*, que algunos de los materiales dé lugar a un nuevo foco de interés. Esto puede originar una nueva pregunta, que puede estar enmarcada en el tema original o en otro. En uno de los cursos mencionados anteriormente, luego de leer "A un lugar" de Luis Pescetti, los/as niños/as plantearon la cuestión de la mentira y el engaño (tema nuevo), que en dicha historia está asociada a la indefinición significativa de las palabras (tema anterior) "cosa" y "coso". En ese momento, se hizo necesario confeccionar una nueva "acuarela filosófica" a partir del tema de la mentira. Algunos de los materiales utilizados fueron: juego de cartas "desconfío", "Momo" de Michael Ende, selección del capítulo "Nene de mamá" de Los Simpson, cortometraje "El vendedor de humo", entre otros.

Conclusión

Dado que el camino del pensar es un camino impredecible, y la filosofía es precisamente un transitar esos caminos, hemos intentado mostrar una propuesta de "planificación" que nos permita reflejar esa característica. Las relaciones que los/as chicos/as pueden establecer entre un tema y otro, los argumentos esgrimidos por ellos, así como también las asociaciones que ellos realizan en virtud de sus experiencias personales, enriquecen notablemente el pensar filosófico y esta propuesta nos permite acoger la novedad, recibir nuevas formas de pensar que no hayan sido aún descubiertas. Pues, en definitiva, como sostuvo Foucault, "la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando". Este trabajo es un intento de, por un lado, no rehuir a nuestro quehacer educativo que implica, entre muchas otras cosas, planificar las clases de filosofía, y, por otro, habitar esas tensiones que, como señalaba Derridá, son inherentes a la filosofía y su enseñanza.

Referencias

Agamben, G. (2007 [1978]) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Ed. Adriana Hidalgo Editora.

Caputo, C. (2006) "Algunas consideraciones acerca de la filosofía como invitación a pensar" en Kohan, W. O. (Comp.) *Teoría y práctica con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires, Noveduc, pp. 33-38.

Derrida, J. (1990) *Du droit à la philosophie*, París, Galilée, 1990.

Ferraro, G. (2013) "Repensando, con otras voces, los sentidos del filosofar" en Kohan W. O. y B. F. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, 2013, pp. 165-234

Foucault, M. (1998) *El uso de los placeres (Historia de la sexualidad II)*, Madrid, Siglo XXI España Ediciones.

Kant, I (1943) *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Losada, t. II

Kohan, W. (1996). "Filosofía para niños: elementos para pensar una idea". *Versiones*, vol. 6, pp. 58-65.

---------- (2004). *Infancia entre filosofía y educación*. Barcelona, Laertes.

---------- (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires, Del estante.

---------- (Comp.) (2006) *Teoría y práctica con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*, Buenos Aires, Noveduc.

---------- (2013) "Palabras, pasos y nombres para un proyecto" en Kohan W. O. y B. F. Olarieta (Coords.), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, Homo Sapiens, pp. 15-50.

Kohan W. y Olarieta, B. F. (Coords.) (2013), *La escuela pública apuesta al pensamiento*, Rosario, Homo Sapiens.

Kohan, W. y Waksman, V. (2000a). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School. Philadelphia*, Temple University Press.

---------- (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre.

López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes. La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires, Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Merleau-Ponty, M. (1993 [1945]) *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Planeta- De Agostini.

Rancière, J. (2007 [1987]) *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Del Zorzal.

Splitter, L. y A. Sharp (1996). *La otra educación*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Creando y experimentando el pensar. Relaciones y límites entre arte, filosofía e infancia[1]

Paola López Contreras[2]
CIFICH – Universidad de Chile

Introducción

> *El pensamiento ha de ser un acontecimiento, una invención en la lengua y, consecuentemente, ha de ser en cierta medida poético.*
>
> J. Derrida

Desde tiempos inmemorables el ser humano ha intentado constantemente superarse a sí mismo y diferenciarse del resto del universo, del resto de las especies y querer clamar autenticidad incluso con sus pares. Somos diferentes unos y otros y necesitamos de manera profunda expresar esa diferencia. ¿Cómo? buscando incansablemente los límites de nuestro pensar y de nuestras capacidades para crear o llevar a la práctica aquello que en nuestra mente nos atormenta, nos quita el sueño o bajo la necesidad imperante de encontrar nuevas formas que nos aporten calidad, bienestar y desarrollo en todo ámbito humano. Pero no solo eso, sino también buscando maneras de expresar nuestras emociones, estados de ánimos, vivencias, experiencias y en general

---

[1] Estas reflexiones son los primeros esbozos de las relaciones entre arte y filosofía que vienen rondándome hace un rato. Por lo mismo, estos primeros lineamientos aún pueden parecer confusos y no muy exactos, porque se hallan en una etapa indagatoria (y quizás nunca dejen de estar en esta etapa). Quise compartirlos en una instancia como ésta para acoger nuevas miradas y avanzar en la transformación de mis ideas.

[2] Profesora de Filosofía, Universidad de Chile. Integrante de la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile, CIFICH, del Departamento de Filosofía de la Universidad de Chile.

desplegar toda nuestra identidad en formas nuevas, ya sea artísticas, musicales, literarias, teatrales, etc. que nos muevan a hallar aquellas relaciones que nos parecían inconexas en principio, pero que nos conectan finalmente de manera íntima y real con nosotros mismos y con nuestro entorno en gener

Quisiera ahondar en este pequeño texto acerca del proceso creativo como tal y las implicancias que éste tiene en la expansión y búsqueda de nuevos límites de nuestra mente como materia prima, así como la materialidad del arte que nos lleva a generar obras y modalidades de expresión únicas. Junto con ello poder reflexionar en torno a la experiencia que he tenido en talleres de filosofía con niños y niñas e imaginar uno en donde el arte y la filosofía dejarían de ser disciplinas auxiliares una de otra, sino que constituirían una hermandad necesaria y potenciadora de la experiencia del pensar y la creatividad experimental.

La creación

Crear significa dar a luz, traer a la vida algo que antes no estaba o que si estaba era solo una idea, una asociación o una imagen. Lo maravilloso de la creación radica justamente en su capacidad de aparecer allí donde antes no estaba: "ante los otros" y muchas veces "para los otros". Este intento casi mágico de develación busca no solo demostrar-me y demostrar–les a otros las capacidad que tengo, sino que además creamos para expresar un mensaje directo o indirecto. Ese mensaje adquiere múltiples matices, desde la concretización de un concepto, hasta un mensaje político-social.

Sin importar qué es lo que buscamos expresar, el arte siempre implica una expansión creativa o un despliegue de nuestro ser. Ponemos una parte nuestra aunque no lo deseemos, por ejemplo, nos involucramos de manera básica con las manos y la tierra (La cerámica en este caso es ejemplar), o con las manos y nuestra extensión: el pincel o el lápiz. (Dibujo, pintura, grabado). Nuestros sentidos en todos los casos se encuentran alertas relacionándose con el mundo circundante y tratando de re-conectarnos con nuestro interior. Es por ello que se dice que el arte nos atraviesa vívidamente y nos rescata del sopor de las palabras, de la autoridad del habla e incluso de un pretendido intelectualismo filosófico.

En el caso de la cerámica nuestras huellas digitales se funden con el barro dejando una marca profunda y auténtica de humanidad. Durante siglos y siglos se ha traspasado un legado palpable, táctil y sensorial a través de esculturas de barro y utensilios de arcilla que no solo nos hablan de quehaceres cotidianos y de una vida pasada, sino que guardan un aspecto no-racional o inconmensurable de la propia esencia del ser humano. Los pueblos indígenas precolombinos lograron perfeccionar este arte, que hasta hoy en día no es capaz de ser superado. Esto no se debería a aspectos técnicos, que hoy han avanzado ampliamente, sino se debería al aspecto espiritual puesto en ello. Chiti, gran investigador y ceramista argentino, nos habla justamente de esto al decir que lo importante es "el aspecto no racionalizable del arte"(Chiti 2011: 79), aquello que no se puede calcular ni dimensionar y que guarda una relación originaria del hombre y la mujer con la tierra, la misma que los vio nacer y a la que todos vuelven.

En el caso de la pintura es el pincel el que actúa como instrumento mediador y extensivo de nuestras manos, por tanto nos lleva un paso más lejos. Nos acerca a expresar, sintetizar lo que vemos y sentimos del entorno. Un caso es el del movimiento impresionista que buscaba plasmar la luz y el instante como reflejo de la totalidad como ser humano: es decir yo me considero por completo en mi obra de arte y me entrego a mi creación a través de mis emociones frente a lo que veo, mis experiencias, valores, educación, etc., sin buscar una transliteración rígida de la realidad. Estos pintores ya no hacían reparo en la identidad de las cosas que pintaban, sino que tenían una relación más profunda con la luz, el color, el agua y las manchas que generaban en la vista del espectador y del artista una imagen en su totalidad, pero en la particularidad perdían sentido.

Ambos casos, tanto en la cerámica como en la pintura, que me son cercanos, han sido motivo de inspiración para comprender aquello que no es nuevo y que tiene que ver con desestructurar los límites del arte y de la filosofía y de las relaciones que ésta entabla con la infancia.

Ya Matthew Lipman lo había expresado: el pensamiento crítico deber ir acompañado de un pensamiento creativo y vivo. Está de moda en la escuela que se nos hable de la posibilidad de generar un pensamiento crítico, pero éste casi siempre es pensado rígidamente y desde ciertas lógicas que lo encasillan en un pensamiento que se aprende sin más, sin dar posibilidad a la apertura de la creación. Y justamente Pensar también es Crear.

Ahora bien, más específicamente. ¿De qué manera el arte puede relacionarse con la filosofía? En la filosofía ha preponderado durante siglos una dictadura de la palabra. Sin duda es a través del lenguaje que se han configurado teorías y esquemas representativos de la realidad. Las palabras son esenciales y lo que nos interesa de la filosofía y su relación con la niñez es justamente esa entrega y acogida de la palabra del otro: el otro tiene algo que decir y en ese proceso de expresar el pensamiento a través de las palabras es en donde se halla una bella posibilidad de la filosofía. "Somos a través del lenguaje y no fuera de él" dicen algunos y lo quiero expresar es que el lenguaje tiene posibilidades infinitas y que escritura y la palabra son solo una de ellas.

La palabra es palabra solo en la medida que tenga sentido, no solo un sentido literal, sino que tenga lugar en un contexto determinado. En la escuela las palabras han perdido valor y significancia. Muchas palabras deben ser aprendidas por más lejanas que le sean a los estudiantes. En donde esas palabras pocas veces son mis palabras, sino que son palabras prestadas de otros que debemos hacerlas nuestras sin filtrar.

Es por ello que se hace necesario abrir otras gamas de posibilidades en esa autoridad muchas veces desmedida de la palabra escrita u oral. No todos somos capaces de expresar a través de ellas nuestro pensar y sentir, sino que necesitamos otras fuentes de expresión que son vetadas en la escuela o solo validadas en las clases de teatro o de arte. Muchas veces ponemos ahínco en la necesidad de que todos hablen y que todos aprendan a expresarse frente a otros, sin comprender por ejemplo que existe expresión en el lenguaje poético, en el lenguaje corporal, en el lenguaje de nuestras manos con la arcilla, en el lenguaje de un instrumento musical, una voz que no es una voz recitativa, sino de canto, etc. Es decir, encerrarnos en el lenguaje oral como la panacea de la filosofía puede ser un error. Esto no quiere decir que se deba limitar el espacio del habla, todo lo contrario siempre se buscará la expresión libre del pensamiento y un espacio que lo posibilite, solo que esa expresión, ese "Decir mi mundo" - como dice Paulo Freire- sea lo más amplio posible.

Como no todo es posible de ser expresado verbal o por escrito, ¿De qué manera nuevas formas de expresión pueden ser un aporte a la filosofía?

Si la filosofía comprende un trabajo conceptual importante ¿Cómo transformar por ejemplo la idea de amor, de la nada, de la muerte, de

la felicidad, en algo concreto? ¿Cómo se concretiza y particulariza la palabra? La definición siempre ha sido una vía importante. Particularizamos un concepto tratando de distinguirlo de otros, hacemos el ejercicio lógico de aislar un determinado concepto para que al hablar nuestro lenguaje sea más específico y correcto. Por ejemplo, si estamos hablando en una clase de filosofía con niños y niñas acerca de la mente, aparecerá probablemente la problemática entre los límites entre cerebro y mente, teniendo que tratar de definir cada uno, o donde se alojarían cada uno de estos y la relación que tienen con el cuerpo. Ahora bien, el ejercicio no debe quedar allí, no todos los niños y niñas y tampoco nosotros mismos, somos capaces de quedarnos satisfechos con una simple distinción, aunque esta nos haga comprender nuevas cosas y ampliar nuestro vocabulario o nuestro pensar.

Esa redundancia de la palabra puede salvarse con la creación artística. Puedo mostrar, demostrar, intentar unir ideas, correlacionar, armar, crear, erigir, moldear, etc. A partir de lo hablado. Siguiendo el mismo ejemplo: puedo distinguir mente de cerebro de manera básica, aunque hayan ciertas discrepancias (Puedo decir por ejemplo que el cerebro es la parte física de la mente y que la mente rodea todo el cuerpo, etc.) Ahora bien, yendo un poco más allá ¿De qué manera puedo representar aquello que parece intangible como lo es la mente? ¿Cómo ocupo mi mente en la vida diaria? ¿Tiene la mente cierta corporalidad que sea susceptible de ser actuada? ¿Qué colores tiene mi mente? ¿Mis pensamientos tienen olores? ¿Cómo se relacionan mis pensamientos con mi mente? ¿Acaso se albergan allí como una casa? ¿Podemos erigir una escultura de nuestro pensar? ¿Qué sonido tiene mi mente cuando fluye en su pensar libremente? o ¿Qué sonido tiene cuando pienso cosas que me preocupan, que me dan pena, que me dan miedo, que me dan alegría, etc.? [3]

En general, el arte y la expresión creativa nos permiten desarrollarnos más ampliamente y pervivir aquello que somos, tal como la memoria. A la escuela le falta de manera profunda un entendimiento más amplio de la capacidad humana, somos lo que somos a través de múltiples lenguajes y poner uno sobre los otros (como lo es el lenguaje escrito y el matemático) es una mera arbitrariedad que tiene mucho que ver con algo externo a nosotros mismos y propio de este sociedad (rendimiento, PSU, SIMCE etc.) y poco o nada que ver con nosotros

[3] Preguntas inspiradas y tomadas de niños y niñas.

mismos. Y que esos límites mal puestos en las aulas de clases solo han servido para seguir ampliando brechas que nos atormentan: la brecha entre nuestra mente y nuestro cuerpo, la brecha entre la teoría y la práctica, la brecha entre el contenido y el aprendizaje, etc.

Siento que el arte y en particular la pintura y la cerámica me han otorgado esa especial y bella capacidad para comprender mis límites y poder expandir mis posibilidades. En la creación todo es posible, aparecen nuevos mundos y se abren portales inexplorados del consiente e inconsciente de nuestra identidad.

Filosofía en el aula y creación

Durante todo este tiempo en que he tenido la oportunidad de participar y trabajar en talleres y clases de filosofía con niños y niñas he experimentado un cambio profundo y no esta demás compartirlo. Para mí lo más importante ha sido que he disfrutado las clases y sobretodo he aprendido muchísimo. Siento que he podido pensar y re-pensar cuestiones esenciales que nunca tuve la oportunidad de hacer, por ejemplo en la universidad cuando estudie filosofía.

Hoy me encuentro trabajando en un colegio en el cual he tenido la posibilidad de armar, junto a dos profesoras más un taller de filosofía con niños de primero a cuarto básico. Quisiera compartir algunas experiencias. En primero básico trabajamos los sentidos, el cambio y el movimiento. Tres grandes temas que nacieron a partir de la inquietud tanto de niños de segundo básico, como de nosotras mismas al darnos cuenta que cuando pasan de kínder a primero básico experimentan un cambio abrupto del cual nadie se hace cargo. Pasan de jugar y tener dinámicas que los invitan a moverse a estar 7 a 8 horas quietos y sentados en una sala de clase. Por ello quisimos pensar en estos tres grandes ejes de modo de poder mirar nuestra relación con el cuerpo, los juegos, lo que espero de la escuela, reflexiones acerca de las funciones de mi cuerpo, los sentidos y nuevas posibilidades etc. Y además experimentar en el patio del colegio y con múltiples materiales aquello táctil y concreto a lo que nos invitan los sentidos. A partir de esos temas los niños escogían sub-temáticas que consideraran interesantes y dignas de reflexionar: saliendo temas desde género, hasta el sexto sentido o la intuición.

Otra experiencia tuvo que ver con la realización de proyectos en

tercero básico. Proyectos de aula, en donde los niños decidieron, armaron, crearon y ensamblaron un producto u obra. Los parámetros fueron amplios y dependieron del tema que estuviésemos abordando, por ejemplo: salió el tema de los inventos: Cada grupo debía crear un invento que beneficiara su estadía en el colegio. Para ello se organizaron, hicieron bocetos, se repartieron materiales, pelearon, discutieron y armaron sus inventos. Salieron cosas muy bonitas e interesantes "como el sabelotodo": una silla que te daba el poder de saber cualquier cosa para preocuparte de las cosas realmente importantes – decían los niños – como jugar y pasarlo bien. Otro invento fue un robot que te ayudaba a jugar a la pelota, un baño más entretenido: con juegos y comida, una casa del terror para los recreos, una máquina de cosquillas para los pies para reírse en clases, etc. Otra profesora del colegio al ver los inventos finales en la sala, me comentó lo poco estéticos que eran estos y como yo debía intervenir en el arreglo y armado de los mismos, indicándole a los niños como hacerlo. Cuando en verdad lo que más me gusto de sus proyectos era que justamente que los habían hecho por completo ellos y habían resuelto problemas de diseño, ejecución y de grupo de manera increíble.

Rescato de lo vivido lo siguiente: por un lado fue muy enriquecedor tratar de generar un espacio más libre y amable con los niños, donde tuvieran la posibilidad de jugar, de preguntarse y pensar las cosas que les inquietan y por su puesto entretenernos (lo que ya es un logro en la escuela, dado que siempre se aísla lo divertido para el recreo, la enseñanza "real" es seria). Creo también que este fue solo el comienzo del trabajo, ya que fue difícil hacerse cargo de problemas que la escuela no quiere ver: como la falta de movimiento de los niños en la sala, por lo que esta clase fue un caos sin control en muchos momentos. Por otro lado la falta de trabajo con preguntas indagadoras hizo más difícil el diálogo, ya que los niños están acostumbrados a preguntas con respuestas definidas de antemano, donde terminan repitiendo una respuesta-tipo. Aún nos queda mucho camino.

Es difícil lidiar como profesoras y profesores con el sistema escolar que encasilla, moldea y enseña a niños y niñas a comportarse bajos ciertos parámetros no dando siempre cabida a la riqueza del pensar y la creación. Sin embargo, pese a esto debo rescatar la vivencia que significó trabajar con los sentidos, la experimentación y la ejecución de proyectos personales y grupales como parte esencial a la libre cabida que se le puede dar al desarrollo del pensamiento. No veo posible

un taller donde escojamos un tema y nos sentemos solo a dialogarlo. Creo que se estaría perdiendo una riqueza increíble. Al experimentar y tratar de crear enlaces entre la realidad y mi experiencia puedo llegar a construir algo inimaginable.

Es importante entender que el pensar no está separado del cuerpo. La mente y el cuerpo son parte de una división arbitraria que lleva siglos calando hondo en cada uno de nosotros, cuando en realidad no se pueden imaginar de manera separada. Por lo mismo dar cabida al pensar pero sin dar cabida al movimiento del pensar es un absurdo. El pensamiento se mueve a crear y a armar nuevas realidades. Y mueve al cuerpo, tanto de manera literal (la necesidad por ejemplo de movernos, pasearnos para pensar o expresar algo), así como ocurre un movimiento interno y externo que muestra que el cuerpo también nos habla de aquello que somos.

El lenguaje corporal ha sido opacado en la escuela de manera brutal. Humberto Maturana, biólogo chileno, nos ayuda a aclarar un poco más esto: "lo que hacemos en nuestro lenguajear tiene consecuencias en nuestra dinámica corporal, y lo que pasa en nuestra dinámica corporal tiene consecuencias en nuestro lenguajear"[4] No podemos separarnos de nuestro cuerpo y de lo que somos capaces de armar a partir de lo que pensamos. En la escuela se beneficia una llamada "inmovilidad uniforme" donde es mejor que estemos todos tranquilos, callados, iguales, no dando cabida a nuestras particularidades o solo de manera controlada. El descontrol siempre ha sido el quid de la cuestión filosófica en el aula. ¿Cómo podemos controlar el pensamiento de otro? No se puede. Por tanto un profesor de filosofía con niños y niñas deberá tomar ese descontrol y caos a su favor, dado que el "caos puede ser bonito" y desde él pueden nacer cosas increíbles.

Límites, bordes y fronteras

El arte y el proceso creativo pueden ser pensados, no solo desde la idea del soporte, la herramienta o el medio para la filosofía, sino que puede pensarse como un fin en sí mismo para experimentar el pensar y romper las barreras que hemos creado en las disciplinas con un intento

[4] Maturana, Humberto. ¿La realidad objetiva o construida? Ediciones la nueva ciencia. Año 1995, vol. I, página 23.

de especialización que ha ido perdiendo sentido. Una disciplina no es auxiliar de la otra, sino más bien ambas conjugan una hermandad necesaria, como habíamos dicho anteriormente. No es posible pensar sin crear nuevos límites y agrandar aquellos que nos hacían sentir claustrofóbicos, ni crear sin conceptualizar las ideas.

Entonces, el problema es siempre un problema de Límites y bordes. ¿En qué punto es filosofía, en qué punto es arte? Se preguntan muchos. Yo misma también me lo pregunto ¿Estaré haciendo filosofía con niños y niñas? Y muchas veces me veo tentada de simplemente cambiarle el nombre y listo. Y debo admitir que en este momento me siento a ratos más inclinada por la búsqueda artística, más que por otra cosa. Pero también me doy cuenta de que la propia filosofía juega en ese límite y se desborda constantemente. Juega en aquel límite insondable, en aquella cercanía con lo desconocido, con el descontrol que nos paraliza. Si no puedo controlar ni siquiera el campo de la filosofía, ¿Qué más me queda? Pero allí en ese no saber incluso de los límites de ella misma, es en donde se juega su mayor valor. Donde tiembla lo evidente y nos ponemos en juego a nosotros mismos, y en donde deconstruimos la realidad que hemos naturalizado y creamos nuevas maneras de mirar y afrontar la realidad.

El propio arte siempre ha sido una cuestión de bordes y límites. Por ejemplo una mancha o una parte cualquiera de una obra existe en cuanto su borde lo expone; por consiguiente adquiere sentido en una totalidad que es mejor admirarla desde una cierta lejanía. La pintura mueve a reflexionar como la realidad la construimos cada uno de nosotros y aquella mancha se podrá convertir en árbol bajo la vista del espectador.

Con este ejemplo quiero reforzar la idea del límite de la realidad que nos circunda. Y al estar en ese límite constante entre el pensar, la creación y el descontrol nace la idea de experiencia con más fuerza aún. La experiencia es también límite. Montaigne (1962) decía que la experiencia era siempre una experiencia que nos lleva al límite con la muerte, es decir nos atraviesa vívidamente. Aquél límite constituye un acercamiento al dolor, al temor, a la pérdida, a la incertidumbre que nos hace incluso cuestionarnos de nuestra forma de vida y modo de ordenar y jerarquizar nuestras prioridades

El problema es que la experiencia es caótica en tanto no tiene certeza alguna. Para Montaigne la experiencia era incompatible con

la certeza: «una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad. No se puede formular una máxima ni contar una historia allí donde rige una ley científica» (Maturana 1995: 23). Por ello se hace vital la unión entre la experiencia y la narración. Ésta tan propia de cada uno, no puede ser calculable, ni dicha por otro. Las experiencias son únicas e impredecibles y pueden ser contadas por quienes la viven.

En fin. En este intento de mezclar tantas cosas y revolver mi mente con aquello que me interpela, busco una manera nueva de pensar los límites de las cosas que realizo. Y creo que las fronteras siempre han sido arbitrarias y que se pueden mover y cambiar en cualquier momento. Siempre ha sido un misterio las fronteras que nos separan de los otros, pero no son sino los otros quienes pueden dar a conocer sus territorios. Y la infancia en su extranjeridad que le es propia – como diría W. Kohan- también supone un terreno desconocido, donde el otro es alguien que puede aparecer sin presuposiciones. Ese darse a conocer se puede dar de múltiples e infinitas maneras, que ojala la escuela tuviera la sabiduría de acogerlas y escucharlas.

Es importante además recalcar que la descuartización en partes que nos separan constantemente de los otros (en la escuela las materias, notas, letras por cursos, etc. cumplen esa función) también es una ilusión y no es mero cliché decir que somos un todo interconectado, una totalidad rica en experiencias movidos a crear, pensar y por supuesto a la búsqueda de nosotros mismos. Hacer o tener experiencia es encontrarnos en posición de ampliar, modificar, alterar o transformar el mundo en que nos hallamos.

Referencias

Chiti, José Fernández (2011) *Manual de Cerámica Artística y Artesanal*. Ediciones Condorhuasi. Argentina.

Montaigne, Michel De (1962) *Ensayos. Capítulo "De la ejercitación"*, Traducción de Constantino Roman y Salamero. Editorial Aguilar, Madrid.

Maturana, Humberto (1995), *¿La realidad objetiva o construida?* Ediciones la nueva ciencia. Año 1995, vol. I.

¿Una filosofía para y con niños, desde textos chilenos y latinoamericanos?

María de los Ángeles Gómez Arenas[1]

Resumen

El presente escrito tiene por objeto intentar mostrar la diferencia entre Filosofía para niños y Filosofía con niños, así como reivindicar las herramientas chilenas y latinoamericanas que podrían ser utilizadas en la "comunidad de indagación".

Porque hacer filosofía no es un asunto de edad, sino de capacidad para reflexionar e escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante.

Matthew Lipman.

Al hablar de Filosofía para niños (FpN) existen dos aristas posibles para abordar el tema: desde el punto de vista teórico y desde el punto de vista de la práctica, aunque plantear el tema con esta disyunción podría parecer un contrasentido al pensamiento de John Dewey, quien tanto aportó en este ámbito[2]. A continuación se intentará trabajar el

[1] Profesora de Filosofía, Licenciada en Educación y Licenciada en Filosofía por la Universidad de Valparaíso. Investigadora en el Centro de Investigación y Desarrollo (CID-Filosofía) «Perspectivas del pensar. Materiales para Leer el Presente», de la Universidad de Valparaíso, actualmente tesista del programa de Magíster en Filosofía mención pensamiento contemporáneo de la Universidad de Valparaíso. Profesora en Universidad de las Américas, Universidad Andrés Bello (ambas con sede en Viña del Mar) y Caernarfon College de Casablanca.

[2] Nos referimos a la diferencia entre teoría y práctica, problemática que forma parte tanto de la Filosofía de la Educación, como de la didáctica de la misma disciplina. Esta

tema desde la teoría, y la posibilidad de llevarlo a la práctica con autores chilenos.

Para nadie es un secreto el valor que tiene la enseñanza de la filosofía en la infancia; estimula el pensamiento racional, lógico y crítico; ayuda en la argumentación y apoya en la comprensión de asignaturas paralelas, entre otros beneficios para las niñas y los niños que fueron puestas de manifiesto en los años 60 por primera vez por Matthew Lipman. Sin embargo, como país estamos lejos de que esta disciplina que deambula entre la Filosofía y la Pedagogía, sea universal y transversal a todos los ámbitos educativos (escuelas municipales, particulares subvencionadas o particulares pagadas) por lo cual no ha dejado de ser poseer –lamentablemente– un carácter de selectividad y exclusividad en nuestro país.

Respecto a lo anterior, es que cabe hacer la siguiente reflexión: ¿cuál es la brecha generacional, social e incluso histórica que existe entre la filosofía para niños propuesta en Estados Unidos por Matthew Lipman, y la que se puede (o podría) llevar a cabo en nuestro país, aproximadamente 50 años después de su desvelamiento? Buscaremos dar una mirada actualizada del tema, sin perder de vista las implicaciones socioculturales que esta reflexión conllevan. Por otro lado ¿Cómo ha cambiado la infancia en este tiempo? ¿Cómo ha mutado la precepción que tenemos de la misma? Por último: ¿Cómo afrontamos los cambios culturales, conductuales y educacionales de nuestra contemporaneidad? Estimamos esta comprensión mínima y necesaria para discernir la infancia hoy, en la postmodernidad. Creemos que para lograr pensar (y llevar a cabo) la Filosofía para niños, es necesario actualizar la concepción de la niñez que se ha tenido desde el origen de ésta, teniendo en cuenta elementos externos a la psicología infantil, como son los cambios más arriba nombrados. Pensamos además, que este ejercicio de actualización es inherente a toda práctica pedagógica y filosófica.

Para poder realizar la compleja tarea que proponemos (pues sabemos, que en muchas ocasiones, este tipo de reflexiones llevan a una seguidilla de preguntas que no contienen dentro de sí más que otras interrogantes, que no nos permiten llegar a una gran conclusión, sino

tensión entre teoría y práctica fue satisfactoriamente disuelta por el estadounidense John Dewey, quien propuso la educación como el aprendizaje a través de las experiencias. Cabe recordar también, que este autor fue una gran influencia en el pensamiento de Matthew Lipman.

al ejercicio inagotable de la pregunta por la pregunta) es necesario delimitar un marco conceptual en el cual movernos, para eso tendremos más en cuenta a autores latinoamericanos, así iremos definiendo poco a poco, cómo sería posible una Filosofía para niños en el Chile actual.

Independiente de lo anterior, sería un error garrafal y simplemente no podemos excluir a Lipman de nuestros intentos especulativos, ni podemos dejar de restar valor a la gran labor innovadora realizada en la didáctica de la Filosofía en general, como en la Filosofía para niños en particular, sin lugar a dudas, su concepto de «comunidad de indagación (y/o investigación)» es de vital importancia para lograr comenzar a comprender que la enseñanza de la Filosofía (para niños) no puede seguir los cánones tradicionales de la academia, este concepto es fundamental para lograr un pensamiento que aborde a la Filosofía como aproximación a una actividad, a un hacer, y no solamente a una teoría o reflexión.

"La construcción de una comunidad de investigación es un logro más substancial que la mera idea de un ambiente abierto. Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento. Ya que esas condiciones son intrínsecas a la filosofía, forman parte de su verdadera naturaleza, por así decirlo, no es sorprendente que el aula pueda convertirse en una comunidad de investigación para estimular de forma efectiva la reflexión filosófica de los niños" (Lipman 2002: 118).

La cita anterior, es el reflejo de cómo debe ser el aula en la concepción de Lipman, lejos de la tradicional sala de clases que aún impera en Chile, –con el paradigma "bancario" de Paulo Freire– y que aún nos mantiene en su mayoría distanciados de la "comunidad de indagación" por él propuesta. Creemos que la cita anterior refleja el espíritu que debe tener la Filosofía para niños en la práctica: disponibilidad hacia a la razón (podemos agregar también: disponibilidad hacia el aprendizaje), respeto entre los involucrados en el espacio, y por supuesto libertad en el proceso enseñanza-aprendizaje. La noción de "comunidad de indagación", aquel espacio en donde los niños aprenden a tolerar, escuchar, compartir y reflexionar, es posible independiente de las diferencias sociales, culturales o etarias que entre sus actores existan, es por esto que nos quedaremos esencialmente con esta noción (que creemos por lo demás es fundamental y prioritaria en cualquier tipo de aprendizaje que se quiera entregar, sobre todo, desde el paradigma

constructivista).

Podríamos seguir examinando el trabajo de Lipman (tanto en su riqueza como en su alcance) pero tal como dijimos al comienzo, lo que queremos es intentar analizar la Filosofía para niños en el plano local. No analizaremos aquí las novelas que componen el corpus del Programa de Filosofía para niños de Lipman pues para ello existen ya varios textos especializados[3], lo que es necesario remarcar es cómo la idea de "comunidad de indagación" trascendió el estudio lipmaniano, y sirvió de motor y empuje para llegar a lugares mucho más próximos, hablamos de la propuesta de Maximiliano López en Brasil, quien toma dicho concepto y lo une a otros dos de la tradición filosófica contemporánea: acontecimiento y experiencia trágica.

Uno de los principales logros de López, desde nuestro punto de vista, es la superación del concepto impuesto por Lipman de Filosofía para niños, al de Filosofía con niños. En este segundo, hace hincapié en la experiencia misma, factor tan importante para el estadounidense, que logra hacerse más patente en el cambio del "para" al "con". Tal vez esto se deba al contexto histórico; cuando Lipman parte con su investigación, decide hacer Filosofía para los niños (y jóvenes), dedicada a aquellos que habían sido excluidos históricamente por la misma disciplina desde Platón en adelante (Lipman 2002: 31), luego que los cimientos están claros –lograr reflexión racional en cualquier edad, por la comprensión de la experiencia educativa, y no por mnemotecnia ni por el aprendizaje de la Filosofía como una Historia– y que la idea de "comunidad de indagación" es posible, podemos comprender el cambio realizado por López: la Filosofía con niños, es poner el acento en la experiencia (que según el autor es posible como experiencia trágica), este tipo de experiencia pone en manos de la "comunidad de indagación" la crítica, la reflexión, la racionalidad, etc. Con concepciones filosóficas que van más allá de la tradición filosófica moderna:

"Intentaré mostrar cómo el trabajo filosófico con niños ganó una reformulación sutil –pero de gran alcance e importancia– a través de un movimiento teórico que consistió en la sustitución del concepto de "experiencia formativa" de Matthew Lipman –de tradición pragmática– por el de "experiencia trágica", a cuyo desarrollo se asocian las figu-

3 *Veáse* Grau, O., Álvarez, J.P. & Núñez, I. (s/d) *La concepción de infancia en Matthew Lipman*, Santiago de Chile: CIFICH.

ras de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Gilles Deleuze. La redefinición fue bautizada como «Filosofía con niños»" (López 2008: 21).

La propuesta de López es osada y novedosa; podemos ver en ella el afán de llevar a la Filosofía para niños a un ámbito aún más experimental, pero como veremos más adelante, aún no se adecúa totalmente a la realidad nuestra. Este autor toma de Lipman lo necesario (lo que habíamos nominado con anterioridad como la noción fundamental y prioritaria de este quehacer filosófico: la "comunidad de indagación") y cambia los contextos. Dicho de forma más simple: toma la forma pero cambia el fondo. López nos sugerirá que la "comunidad de indagación" puede incluso sobrepasar los límites del aula, en este sentido, su pensamiento es bastante fenomenológico:

"El encuadre de la "comunidad de indagación" hace referencia al medio en el cual se desenvuelve un trabajo. Un medio puede ser pensado como compuesto, definido por un tipo de espacio, una forma de temporalidad y un modo de interacción más o menos estable. Un bar, una casa, una plaza, una escuela, una estación de trenes, un consultorio médico, una iglesia, una asamblea política o un teatro constituyen diferentes tipos de medios" (López 2008: 86).

Como vemos en esta cita, López quiere llevar esta didáctica pedagógica más allá de lo institucional, y esa es una de las razones del cambio del "con" al "para". Esta mirada más bien fenoménica de la "comunidad de indagación" tampoco se adapta completamente a nuestra realidad, en este sentido, entre el tradicionalismo de Lipman de "comunidad de indagación" en donde entiende el aula como una pequeña comunidad de personas que se sienten identificados con los protagonistas de sus novelas (personajes criteriosos, curioso, racionales, etc.) a la propuesta del acontecimiento y la experiencia trágica de López, en una "comunidad de indagación" que sobrepasa los límites tradicionales de la institución escolar –específicamente: la sala de clases–. Nos seguimos quedando con la propuesta de Lipman, pues el sistema educativo chileno es bastante tradicionalista, las cosas se hacen en el aula, por tanto escasa será la opción de entregar herramientas para la reflexión filosófica fuera de ésta[4].

[4] Sostengo esta opinión a raíz de un par de reflexiones en torno a la filosofía en Chile hoy: aún estamos entre la dicotomía de si podemos hablar o no una "filosofía latinoamericana" en general, y de "filosofía chilena" en particular. Como es bien sabido, esta polémica remonta hace algunos años atrás a los profesores Joaquín Barceló y Humber-

Sin embargo, nos quedamos con una opinión de López sobre Lipman que es parte del motor de esta reflexión: "Las críticas que el programa de "Filosofía para niños" de Matthew Lipman recibió en América Latina se refieren, en su gran mayoría a la inadecuación de las novelas creadas por él para el trabajo en el aula en nuestras latitudes" (López 2008: 20). Asimismo, esta crítica se puede aplicar a López, pues las nociones por él introducidas de "acontecimiento" y "experiencia trágica" tampoco tienen mucho que ver con nuestras latitudes. De hecho el estudio por él propuesto que contempla a Kant, Foucault y Deleuze, sería bastante complejo de experimentar por su aplicación, como por su restricción a los profesores que guiarían las lecturas, preguntas y actividades en la "comunidad de indagación". Con la propuesta de López, el estudio y la práctica de la Filosofía con niños quedarían única y exclusivamente relegadas a los profesores de la especialidad, restringiendo a los de otras especialidades el practicarla.

Algo similar ocurre con Jean-Luc Nancy, filósofo francés, quien dio en el año 2004 una conferencia dirigida a los niños. Esta conferencia lleva por nombre *En el cielo y sobre la tierra* (Nancy 2010). En la transcripción de la conferencia puede detectarse que el lenguaje empleado por Nancy es bastante poco sencillo, utiliza muchas metáforas científicas y teológicas. Los asistentes, fueron niñas y niños cuyas edades fluctuaban entre los seis y los doce años. El autor trató los siguientes temas: qué es el cielo, qué hay en el cielo, cómo es "Dios", la diferencia entre "Dios" y "Dioses" (politeísmo/monoteísmo), y la diferencia entre las tres principales religiones monoteístas de Occidente (Judaísmo, Cristianismo, Islamismo). A continuación, un extracto de las preguntas finales de los asistentes a la conferencia:

"Usted ha dicho que en la religión judía dios es justo. Pero si dios es justo, ¿por qué existen niños que nacen discapacitados o cosas por el estilo?" "¿Dónde comienza el cielo?" "¿por qué y cómo dios comenzó a existir?" "¿cómo dios ha podido abrir el vacío para la tierra si él estaba ya en el vacío?" "¿Por qué cuando se cree en una religión, no se puede

to Giannini. Creo que hoy la idea de filosofía latinoamericana en general y chilena en particular ha cobrado mucha fuerza y autonomía, sin embargo, mientras el predominio del estudio de la filosofía permanezca en la academia -como ha sido la tónica hasta ahora- es mejor intentar hacer estudios desde ese ámbito y aún no aventurarnos a salir de ésta. Sin embargo, esto no quiere decir que la Filosofía para niños o con niños, no pueda en algunos años más ganarse un sitial en nuestro país que sobrepase el mero ámbito institucional.

creer al mismo tiempo en otra?" (Nancy 2010: 39-63).

Al analizar el texto y las preguntas finales dirigidas al francés, surgen cavilaciones: desde el punto de vista pedagógico, si bien el tema es muy interesante para ser tratado con los niños, Nancy lo hace de una manera un tanto dogmática; lo ideal sería que los niños reflexionaran y se cuestionaran respecto a lo escuchado, sin ser empujados –por ejemplo– al tema de los tipos de religiones. Por otro lado, si buscamos lo que ya hemos intentado más arriba, que es extrapolar textos de filosofía para niños al caso específico de Chile, nuevamente quedaríamos en la incertidumbre ¿Comprenderían los niños de nuestro país una conferencia como ésta? ¿Les interesaría asistir a una conferencia? ¿Incentivarían los padres, la participación de sus hijos en una actividad como ésta? Estas preguntas son plausibles si consideramos las diferencias culturales entre un país desarrollado como Francia, y uno "en desarrollo" como Chile. Lo que sí podemos asegurar, es que la curiosidad de los niños es transversal, y el tipo de preguntas serían quizás, similares en todos los lugares. La diferencia es que ese tipo de preguntas podrían ser mejor guiadas en una "comunidad de indagación" que en una conferencia, en donde se marca claramente la relación asimétrica con los asistentes.

Haciendo un recuento de lo anterior, podemos llegar a las siguientes premisas:

- Postulamos que no se puede practicar la Filosofía para niños tal cual la creó Matthew Lipman a finales de los años 60, pues la concepción de infancia ha cambiado. Además hay una brecha muy grande entre la realidad social de Estados Unidos y la chilena. En este punto apoyamos la crítica de López a Lipman.
- Por otro lado, el intento de López de cambiar "experiencia" por "experiencia trágica" sigue siendo alejado de nuestra realidad. Además su intento es excluyente para con otros profesionales de la educación que se interesen en la Filosofía para niños.
- Dado lo anterior, no podemos de buenas a primeras cambiar el concepto de "Filosofía para niños" a "Filosofía con niños", menos si esto se respalda sólo en el conocimiento de la teoría de grandes filósofos. Apoyamos el cambio del "para" hacia el "con" siempre y cuando ese "con" sea realmente una

experiencia en una "comunidad de indagación" que conlleve aprendizaje significativo.

- Otros intentos por abordar la Filosofía para niños, como el realizado por Jean-Luc Nancy, tal vez no rendirían frutos en nuestro sistema educativo, pues atenúa las diferencias entre el que sabe y el que aprende, el que habla y el que escucha, el que entrega y el que recibe. Este paradigma educativo, si bien impera en la educación chilena, no es el que utiliza el programa de Filosofía para niños de Lipman, por lo tanto, al menos en la forma en la cual Nancy abordó su encuentro con los niños, no hubo un avance metodológico.
- Por último, y según todo lo anterior, es muy difícil encausar la Filosofía para niños de forma actualizada, pues en Chile ya es complejo el estudio de ésta como disciplina, más difícil es aún que se logre aumentar el currículum obligatorio de las horas de filosofía en los colegios[5]. Por esta razón, en vez de seguir importando teorías extranjeras –no sólo en el ámbito aquí tocado, sino, en todo aspecto educativo– (salvo el caso de Lipman obviamente, pues da el marco metodológico y referencial óptimo para llevar a cabo una "comunidad de indagación"). Creemos que es necesario comenzar a utilizar los recursos de nuestra propia cultura, para dar un reflejo identitario en lo que se quiere llegar a conseguir, y que debería ser el motor mínimo de movimiento en los objetivos educativos: niños y jóvenes con un pensamiento perspicaz, autónomo, crítico y seguro.

Para lograr lo descrito en el último punto, la propuesta es realzar las herramientas con que contamos en el plano local, pues independiente de que se ocupen las novelas de Lipman, se podría hacer Filosofía para niños (o en el mejor de los casos llegar a hacer Filosofía con los niños) con diversos materiales de autoría nacional y/o latinoamericana, pues tal como indica López:

[5] Sobre el tema de la enseñanza de la Filosofía en Chile, y su currículum, se podría profundizar mucho más. Sin embargo, esa reflexión tendrá lugar en otra ocasión, pues es un tema complejo y extenso, y que también tiene relación con la Filosofía para niños en cuanto práctica pedagógica.

"Texto es todo aquello que se nos presenta como un signo. Desde ese punto de vista, los textos que pueden ser utilizados en una experiencia de "Filosofía con niños" son innumerables: filmes, pinturas, objetos, situaciones, poemas narraciones, textos académicos, leyendas populares. Todo puede despertar el pensamiento" (López 2008: 98).

Apoyándonos en esta idea, postulamos que es hora de empezar a innovar en la "comunidad de indagación" con nuevas didácticas y herramientas que permitan la reflexión. Es conocido en el terreno de la pedagogía, que mientras más innovadoras sean las metodologías utilizadas, más posibilidades tendremos de alcanzar aprendizaje significativo con los alumnos, es por esto, que además de las novelas de Lipman (que ya son bastante vanguardistas comparadas con los métodos tradicionales con los cuales se enseña Filosofía), se debería empezar a experimentar con el uso de TIC´s en la "comunidad de indagación", en esa aula que ya desde las teorías de Lipman parece estar abierta a la utilización de nuevos métodos de enseñanza, que vayan más allá del clásico conductismo. Los niños han sido los que han demostrado que nuevas metodologías pueden rendir resultados. Que no es necesario esperar hasta 4° medio para comprender el ramo de Filosofía[6], porque no debemos olvidar que lo propuesto por el plan ministerial de la asignatura para 3° medio, es Psicología[7], lo cual reduce las horas (obligatorias) de la asignatura notablemente a un solo año de escolaridad (año lectivo por lo demás más breve, pues los alumnos de 4° medio salen aproximadamente un mes antes que los otros cursos de

[6] De hecho, una de las razones a las que se aludió a durante el Ministerio de Educación de la Sra. Mariana Aylwin, en donde se acortaron significativamente las horas de clases de filosofía en la Enseñanza Media y se eliminó la asignatura de la enseñanza Técnico-profesional, fue al hecho que recién un adolescente tiene la capacidad de razonamiento "completa" o tendría las capacidades metacognitvas, para poder comprender la Filosofía. Lo problemático de este argumento, es que al revisar el plan del estudio ministerial de la asignatura, nos encontramos con que la metodología propuesta no está enfocada a la reflexión misma, sino a memorizar conceptos genéricos de la Historia de la Filosofía.

[7] En el caso de la asignatura para 3° medio (Psicología), el argumento ha sido que en esa etapa de la adolescencia, los jóvenes están en crisis identitaria, y el que los debe ayudar a encontrar su identidad y encausar los múltiples cambios por los que están pasando, no es nada más y nada menos que el profesor de Filosofía; en cuanto al plan ministerial, se basa principalmente en el estudio escueto y general del Conductismo y el Psicoanálisis, para luego pasar a unidades que prácticamente son de Educación y Orientación sexual.

Enseñanza Media) un año con 3 horas pedagógicas a la semana, lo cual corresponde a 540 minutos al mes (9 horas cronológicas mensuales) de enseñanza de la Filosofía, que para algunas personas será todo lo que reciban a lo largo de sus vidas.

El panorama descrito más arriba es bastante desolador y triste, sobre todo para quienes hemos decidido dedicarnos a la enseñanza de esta disciplina. Es por lo mismo que frente a estas evidencias debemos hacer algo, y tal vez lo mejor sea revitalizar la enseñanza de la Filosofía en los niños, así ellos comprenderán en el futuro la importancia de ésta en su modo de pensar y en su formación ética. Como la enseñanza de la Filosofía en los niños no es algo tan divulgado aún, en cada instancia que podamos y que tengamos contacto con niños (por ejemplo, talleres extraprogramáticos) debemos, y tendríamos que tener como obligación, empezar a fomentar el pensamiento crítico, racional y pluralista. La Filosofía para niños podría ser aplicada incluso a modo de currículum oculto, si es que tenemos instancias de contacto escolar con niños, pero por temas administrativos, las horas con ellos no pueden llevar el nombre de Filosofía, pues a veces es el propio nombre de la disciplina el que llena de prejuicios a los administradores educacionales.

La tarea es entonces encontrar –tal como lo dice Maximiliano López– textos que nos ayuden a estimular el pensamiento de los niños, en el caso chileno, la riqueza cultural es tan amplia, que tal vez esto no sea tan complejo. Ejemplos ya los hay, y varios[8][16], pero los que más nos interesan son los locales. Olga Grau, por ejemplo, ha experimentado "comunidades de indagación" con Papelucho de Marcela Paz.

Nuestra propuesta es que revaloricemos las herramientas latinoamericanas en general, y las chilenas en particular, para además de hacer el trabajo de indagación con las niñas y los niños, poder refundar la identidad tanto latinoamericana como la chilena. En el plano más amplio, los Cuentos de Horacio Quiroga, algunos relatos de García Márquez, tal vez para los más grandes Alejo Carpentier. En el plano local, los Cuentos de los derechos del niño de Saúl Schkolnik, los poemas de Pablo de Rokha, y por supuesto, los Cuentos de siempre para los niños de hoy de Floridor Pérez (de éste último escritor sobre todo sus espectaculares historias de ingenio y perspicacia de Pedro Urde-

8 *Véase*: www.cifich.uchile.cl en donde aparecen recomendaciones de cine, literatura, música y teatro con contenidos para ser tratados con niñas y niños en comunidades de indagación.

males). Por supuesto las leyendas Mapuche, como Cai Cai Vilú y Ten Ten Vilú[9], Anchimallén, el Copihue, o la Historia de Panguipulli, aportarían mucho en una "comunidad de indagación" así como las leyendas de la zona norte de nuestro país, como la Añañuca, la Tirana o los Socavones de Pica, entre muchas otras.

Para finalizar, retomaremos una idea propuesta al comienzo y que tal vez resultó un poco contraproducente; la diferencia entre teoría y práctica en la Filosofía para niños[10]. Lamentablemente las ideas del párrafo anterior son parte solamente de la teoría, de una teoría que espera llevarse a cabo en algún momento, pues creemos que en la forma metodológica de la enseñanza de la Filosofía, y sobre todo de la Filosofía para niños se logra una unión que a veces parece difusa, pero que está más cercana a nosotros de lo que creemos: la unión entre la reflexión filosófica y la práctica pedagógica.

Referencias

Grau Olga, Álvarez Juan Pablo, Núñez Isolda. (Eds.). *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. Santiago de Chile: CIFICH – Universidad de Chile.

Lipman Matthew, Sharp Ann Margaret, Oscanyan Frederick. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre. 2002.

López Maximiliano. *Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc. 2008.

Nancy Jean-Luc. *En el cielo y sobre la tierra*. Conferencia sobre "Dios" a los niños. Buenos Aires: La Cebra. 2010. Consulta en línea: <www.cifich.uchile.cl>

9 Esta referencia, también se encuentra en www.cifich.uchile.cl

10 Diferencia que en estricto rigor no debería existir en el tema de Filosofía para niños, pues desde el constructivismo de Lipman lo que prima es la experiencia, que si bien está mediada y antecedida por una teoría, el hacer mismo es lo que nos entrega conocimientos.

Filosofar con niños. Un proyecto para habitar e inquietar el pensamiento

Sergio Andrade[1]

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo sintetiza avances en la indagación que el Proyecto *Filosofar con Niños* viene realizando desde el año 1995. Tal Proyecto se plantea como una propuesta alternativa en la relación: niños, disciplina filosófica y el orden escolar en instituciones de Córdoba, Argentina.

La preocupación inicial por las dificultades en torno a la enseñanza de la Filosofía derivó en investigaciones acerca del pensamiento de los niños.

Para emprender el Proyecto, en sus dimensiones investigativa y pedagógica, diseñamos una estructura de trabajo en torno a la idea motriz del taller-, indagando y proponiendo espacios de problematización acerca de la filosofía, la enseñanza y la infancia en espacios con niños, docentes y la familia.

En la continuidad del Proyecto se avanzó en nuevas orientaciones indagativas que discuten la problemática de la inclusión de contenidos filosóficos en Nivel Inicial y Primario, como así también alternativas de trabajo compartido con otras disciplinas escolares.

De a poco asumimos que fundamentalmente el Proyecto es una

[1] Profesor Adjunto a cargo del Área de Filosofía del Seminario-Taller Práctica Docente y Residencia de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (desde 2000). Coordinador General del Proyecto Filosofar con Niños (desde 1995). Ha dictado diversos cursos y seminarios relativos a la Enseñanza de la Filosofía y la Filosofía con Niños. Es Director del Proyecto de Investigación: Enseñanzas de la filosofía y construcciones de subjetividad: Límites y bordes de lo curricular y lo no curricular.

propuesta política, que intenta propiciar la toma de la palabra en primera persona por parte de los niños, que tematiza cuestiones naturalizadas en la escuela –como la construcción de la subjetividad escolar-, aunque también es política por el reconocimiento de los otros y por los modos en que esta práctica se pone en juego entre los participantes del taller.

Filosofar con niños. Un proyecto para habitar e inquietar el pensamiento

Los niños pueden producir guerras y amores, encuentros y desencuentros. Magos impredecibles e involuntarios, los niños juegan y van creando el espejo que el mundo de los adultos evita y aborrece. Tienen el poder de modificar su entorno y convertir, es un ejemplo, una hamaca vieja y deshilacha en un moderno avión, en un cayuco, en un carro para ir a San Cristóbal de Las Casas. Un simple garabato, trazado con el lapicero que la Mar les facilita para estos casos, les da batería para contar una complicada historia donde el "anoche" abarca horas o meses, y el "al rato" puede querer decir "el siglo que viene", donde (¿alguien lo duda?) ellos y ellas son héroes y heroínas. Y lo son, pero no sólo en sus historias ficticias, también y sobre todo en su ser niños y niñas indígenas en las montañas del sureste mexicano. Subcomandante Insurgente Marcos. "Los Diablos del Nuevo Siglo (Los niños zapatistas en el año 2001. Séptimo de la guerra contra el olvido)". México, Febrero del 2001.

No voy a intentar lo imposible, intento acercarlo. Es un pensamiento infantil, no pueril, sino un pensamiento que se traza para sobrepasar los límites de una hoja, como puedo intentar seguir escribiendo por fuera, sobre el escritorio, más allá la ventana, más allá el mar inaccesible desde una ciudad mediterránea.

Lo imposible tiene que ver con superar los límites impuestos. No voy a poder sintetizar casi veinte años de trabajo en un texto de x carillas, según la prescripción -necesaria, racional- que impone las convenciones del caso. Sin embargo, intentaré poner en palabras, explicarme, respecto a una experiencia que tiene más o menos esas dimensiones espacio temporales y, aún más.

La idea es explicar desde la misma experiencia, asumir que el Proyecto Filosofar con Niños -que es de lo que quiero hablar- tiene una

lógica de trabajo que implica definiciones teóricas, epistemológicas, metodológicas y políticas. Así también advierto que asumir la primera persona no es simplemente adosarle un tinte a la moda, tan caracterizado por las narrativas y las biografías, sino que voy a hablar de un proyecto que me atraviesa como experiencia de formación en torno a la filosofía, a la educación, a la infancia y a la vida.

Por ello vamos a ir por el cielo, no porque deseamos cumplir un mandato moral, sino porque es un terreno donde los límites se difuminan y, a la vez, se vuelven inapresables.

En 1995 comencé a bosquejar un Proyecto de Investigación a partir de una preocupación genuinamente didáctica que arrojaba interrogantes acerca de las alternativas de la enseñanza de la filosofía en el orden escolar. Tales cuestionamientos propiciaron una nueva experiencia pedagógica que está próxima a cumplir veinte años.

Historizando el proyecto

El presente trabajo sintetiza avances en la indagación que el Proyecto *Filosofar con Niños* viene realizando desde el año 1995. Tal Proyecto se propone como una propuesta alternativa en la relación: niños, disciplina filosófica y el orden escolar en instituciones de Córdoba, Argentina.

Ya señalé que la preocupación inicial por las dificultades en torno a la enseñanza de la Filosofía derivó en investigaciones acerca del pensamiento de los niños.

En un primer proyecto de investigación establecimos una relación entre las dificultades de aprendizaje de la filosofía y su ubicación curricular –al finalizar el nivel medio del sistema escolar-. Conjeturamos que tal ubicación respondía a cierto imaginario respecto de la disciplina filosófica, que señalaba la necesidad de los alumnos de *portar* cierto grado de madurez intelectual para acceder al corpus filosófico; imaginario alimentado por los propios docentes de filosofía –y las definiciones académicas-.

En el proyecto citado trabajábamos con niños de doce años indagando sobre sus posibilidades de interrogación en la escuela. Nos interesaba rastrear en las preguntas que los mismos niños ponían en consideración en el aula, que surgían de modo espontáneo, tal vez sin

un vínculo directo con los intereses de un campo disciplinar específico. Sin embargo, observamos que las preguntas que se manifestaban con mayor recurrencia respondían, fundamentalmente, a su *oficio* de alumno; es decir, que se sostienen en el intento de resolver su vida escolar (Perrenoud P., 2006).

Paralelamente, realizamos unos primeros talleres de Filosofía en Nivel Inicial y primer grado de la Primaria, en una institución privada de la ciudad de Córdoba. Esta experiencia, sumada a las conclusiones de la anterior pesquisa, nos llevó a especular que para indagar la raíz del problema era necesario acudir a los niños que comienzan su recorrido escolar. De allí una segunda indagación, que amplió también el trabajo de campo: *Los modos de manifestación del pensamiento de los niños en Nivel Inicial y Primer Grado de la EGB -un estudio comparativo en escuelas públicas y privadas-*. Para emprender ambas dimensiones del Proyecto –investigativa y pedagógica- diseñamos toda una estructura de trabajo en torno a la idea motriz del taller –dispositivo sobre el cual volveremos-, indagando y proponiendo espacios de problematización acerca de la filosofía, la enseñanza y la infancia en espacios con niños, docentes y la familia.

Así también, planteamos tentativamente ciertos contenidos lo suficientemente abiertos, que denominamos *contenidos sacos*, a partir de decidir trabajar sobre *creencias* y *valores*. Desde allí sostuvimos los interrogantes de los niños sobre el origen del universo o las alternativas de poder propias y de los otros –a partir de analizar las experiencias de los superhéroes-.

En la continuidad del Proyecto se ha avanzado en nuevas orientaciones indagativas que discuten la problemática de la inclusión de contenidos filosóficos en Nivel Inicial y Primario, como así también alternativas de trabajo compartido con otras disciplinas escolares.

Indagar el Pensamiento de los niños, aprender a pensarlos

En los primeros años nos preocupó revisar las investigaciones que se han realizado respecto al pensamiento de los niños. Desde allí aventuramos una hipótesis de trabajo, con la cual emprendimos *Filosofar con Niños*: Los niños están capacitados para ejercitar su pensamiento tanto como ejercita sus algoritmos o sus abdominales. Entonces, ¿Por qué tales capacidades no se actualizan en la escuela?

Para abordar esta problemática, nuestros proyectos de investigación se constituyeron en estudios exploratorios acerca de las formas de indagación que presentan los niños, los modos en que los niños construyen sus procesos de pensamiento en el orden escolar.

Así surgieron interrogantes respecto a los aprendizajes que se producen en la escuela ¿La escuela posibilita la comprensión en los niños, o la obstaculiza? O, más sutilmente, ¿la escuela no suministra un tipo de comprensión que puede diferir enormemente de las comprensiones a las que el niño estaba habituado en su medio? Porque, como advierte Gardner, *Lejos de quedar limitadas al cráneo del individuo, la cognición y la inteligencia están distribuidas por el paisaje*".

¿Qué pensamientos tiene el niño que la escuela no escucha? Los niños construyen sus teorías, sus *comprensiones intuitivas*. Entendiendo por teoría a las creencias organizadas del niño acerca del mundo... *imagen del mundo consistente... que son útiles y convincentes*. Estos modos de pensar, que devienen de los primeros cinco años de vida, subsisten en la vida escolar en forma de "*guiones, estereotipos, modelos y creencias*. Gardner H. (1987).

En aquél momento consideramos como desafío el investigar en los modos de pensar del niño -tarea para la cual está comprometida la filosofía, y no sólo la psicología-: Los niños no solo piensan mejor cuando maduran, sino que también se vuelven capaces de pensar en sus propios procesos mentales... *Los niños -y los adultos- aprenden a cómo reforzar su acción de recordar mediante diversas estrategias... aprenden también a pensar en sus propias actividades de solución de problemas*.

Asimismo, recuperamos a Piaget para nuestros propósitos. Respecto a la capacidad de abstracción, nuestro autor distingue dos formas de abstracción: la *abstracción empírica* y la *abstracción reflexionante*. La primera, referida a los objetos, presente desde los primeros estadios, en los niveles sensomotores, a través de la cual, para resolver un nuevo problema, el sujeto *es capaz de extraer de estructuras ya construidas ciertas coordinaciones y reorganizaciones en función de nuevos datos. En cambio, en los niveles superiores, cuando la reflexión es obra de pensamiento, hay que distinguir todavía entre el proceso en tanto construcción y su tematización retroactiva, que se convierte entonces en una reflexión acerca de la reflexión: en este caso hablaremos de 'abstracción reflexionada' o de pensamiento reflexivo* (Piaget J., 1979, p-6).

Piaget refiere a un tipo de abstracción requerida para la resolución

de problemas lógico-aritméticos o algebraicos; desde el Proyecto *Filosofar con Niños* sostenemos que tal actividad es eminentemente epistemológica, es decir, filosófica. Siendo la misma que investigamos y trabajamos con los niños desde los Talleres y desde donde encontramos un lugar para la filosofía en el orden escolar -y no desde la reproducción de determinadas tradiciones-.

Dos líneas de investigación alimentaron los proyectos de investigación que llevamos a cabo por aquellos años:

a) Investigaciones respecto a los aprendizajes previos de las disciplinas que conforman la currícula escolar.

b) Investigaciones relativas a los procesos de pensamiento -de construcción, enseñanza y aprendizaje de los mismos.

Respecto a la primera línea de investigación, nuestro trabajo adquiría relevancia en razón de las escasas investigaciones en torno a la enseñanza o a la didáctica de la filosofía, elaboradas fundamentalmente desde una mirada instrumental, según la *agencia clásica de la didáctica-*.

Por otra parte, si la referencia es a investigaciones sobre los procesos de pensamiento, nos resultaba relevante la distinción de Monereo C. entre estrategias para aprender a pensar y estrategias para aprender a estudiar. Estas últimas serían simples "recetas" de estudio, "trucos" procedimentales que, en general, certifican su bondad a partir de experiencias personales.

Las propuestas para aprender a pensar, considera este autor, subrayan que los procedimientos de aprendizaje deben aprenderse y dominarse siempre bajo supervisión reflexiva; es decir, a través de un control y regulación consciente que guíe la selección y aplicación de procedimientos adaptados a las situaciones educativas en los que son requeridos.

Monereo plantea otra distinción al interior de las propuestas para aprender a pensar:

a) Propuestas independientes de las currícula -llamadas libres de contenido o de enseñanza directa

b) Propuestas integradas al currículo -ligadas al contenido de enseñanza-. Aunque el autor asume que esta distinción no resulta fácil reconocer en la práctica.

Dentro de las propuestas de mejora del pensamiento integrado al currículo encontramos el Programa de Filosofía para Niños. Monereo sintetiza este Programa en los siguientes términos: *Es una propuesta educativa cuya idea fuerza gira en torno a la transformación del aula en una comunidad de investigación que inste a los alumnos a buscar sentido a la propia existencia y al mundo que les rodea, a través de la reflexión sobre contenidos filosóficos como la verdad, el bien o la belleza*.

Entre las críticas que el autor señala a este Programa apunta a los problemas de aprendizaje que se plantean en contextos socioculturales heterogéneos; *la* ***calidad y dominio que se exige a los docentes*** *para alcanzar las c****otas de sofisticación filosófica*** *que a menudo requiere el programa; y, por último, una cierta* ***ingenuidad pedagógica y psicológica****, al considerar que la libre exposición y publicación de pensamientos en clase producirá un profundo efecto en la formación personal y social de cada uno de los estudiantes*.

En aquél momento, y más allá de reconocer la relevancia de un antecedente relativo a la preocupación por la posibilidad de encuentro entre filosofía e infancia, añadimos nuestros cuestionamientos al Programa Filosofía para Niños, propuesto por Lipman M. y Sharp A.

El Programa Filosofía para Niños impartía cursos de capacitación para profesores en Nivel Inicial y Primario. La intención de estos cursos era proveer de información a los docentes para que luego ellos se encargaran de la transmisión de los conocimientos filosóficos. En este intercambio participaban dos intermediarios: Manuales para docentes, Novelas para los niños. Advertíamos la dificultad de prever instancias de control a las sucesivas transposiciones que demandaba esta tarea.

Así también, si bien las novelas de Lipman M. eran traducidas a los idiomas en donde se producían las experiencias del Programa, se trataba de un material poco crítico respecto al trabajo escrito para los docentes, por lo menos. Ambos materiales, manuales y novelas, homogeneizan al alumnado y a los docentes, desconociendo las particularidades culturales propios de cada aula. Junto a ello, las novelas dedicadas a los niños escalonan una estructura temática o de contenidos -filosofía de la naturaleza, lógica, ética- que, más allá de su coherencia teórica, deberían incluir una explicitación de sus supuestos. De lo contrario, el riesgo que se corría era el de dejar a los docentes en el rol de meros ejecutores de un proyecto diseñado por otros en sus contenidos y materiales.

Estas consideraciones no apuntaban a una mera crítica. Se trataba de presentar una propuesta alternativa de la enseñanza de la filosofía con niños que abordara con seriedad el trabajo de contenidos en los niveles de la escolaridad antes citados. Asimismo, consideramos la necesidad de un trabajo casuístico que asumiera la cultura escolar, que apostara por una escuela que valorara las preguntas sobre las respuestas, y desde un trabajo conjunto con los docentes del aula -donde no sólo participen como observadores de la experiencia desde diferentes registros, sino también en las distintas etapas de indagación: formulación de hipótesis de trabajo, búsqueda de indicadores en relación a los procesos de aprendizaje de los niños-.

A medida que nos adentramos en el trabajo áulico, que comenzamos a escuchar a los niños, más que a imponerles modos de concebir el mundo y el conocimiento, otras investigaciones, como aquellas que ponen en tensión la construcción de la infancia y la escuela, adquirieron otra relevancia.

Por lo cual, insistimos en la necesidad de no prejuzgar, no predefinir una infancia, ni desde dispositivos pedagógicos ni psicológicos. Antes bien habría que reconocer la necesidad de un trabajo casuístico –no existe la niñez en singular, abstracto, existen diversos niños en diferentes contextos-, local.

También, desde la misma experiencia de estudiar y cuestionar los procesos de subjetivación que nos atraviesan a todos los sujetos que participamos del orden escolar, nos propusimos indagar sobre tales procesos y las alternativas de pensar prácticas emancipatorias.

Filosofar con niños, un espacio para el pensar inquieto de los niños

Sin intenciones de prescripción alguna, desde nuestra perspectiva de la filosofía consideramos que en toda experiencia con niños es necesario:

- Indagar acerca de los modos de manifestación del pensamiento de los niños y no de supuestos acerca de lo que un niño *debe pensar* a una determinada edad.
- Plantear actividades diversas: lectura de textos, dramatizaciones, juegos, dibujos, etc. para evaluar, a partir de las pro-

pias producciones de los niños, lo señalado en el punto anterior.

- Considerar, junto a estas actividades, la injerencia que la familia y la escuela tienen en los modos de manifestación del pensamiento de los niños.
- Reconocer las particularidades de cada aula y cada institución desde una actividad de reconocimiento de sus dinámicas a través de instancias de observaciones previas.
- Coordinar las actividades a partir de un respeto a la formación disciplinar, asumiendo las *reservas teóricas* necesarias que permiten operar en situaciones no previstas, *emergentes*.

Desandamos estas afirmaciones a partir de retomar el taller como dispositivo desde el cual se plantean las actividades.

El taller se construye a partir de la consideración de que todos los que participan en él tienen algo para decir, participamos juntos en la resolución de una situación problemática. Es decir, crea un espacio en el que a partir de una articulación teoría-práctica diferente genera formas alternativas de pensamiento y acción. En tal sentido, el taller no es propiedad del coordinador, se organiza en torno a un proyecto concreto cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de los participantes en todas las etapas de su realización.

El Proyecto se inició con indagaciones en diversos espacios acerca de los procesos de pensamiento de los niños. En tal sentido, no sólo se realizan Talleres con Niños, sino con los sujetos que intervienen de modo decisivo en la construcción de sus pensamientos –docentes, familiares-. Ahora bien, de preocuparnos por indagar cómo piensan los niños pasamos a pensar cómo ellos pueden asumir su voz como sujetos políticos, en el sentido que Rancière sostiene la acción política (Rancière J, 1996).

De a poco asumimos que antes que otra cosa el Proyecto es una propuesta política, que intenta propiciar la toma de la palabra en primera persona por parte de los niños, que tematiza cuestiones naturalizadas en la escuela –como la construcción de la subjetividad escolar-, aunque también es política por el reconocimiento de los otros y por los modos en que esta práctica se pone en juego entre los participantes del taller.

Así, en una experiencia de discusión a partir de un recorte de diario que informa de la construcción de muros que separan barrios –una situación que desde los '90 se ha sucedido en distintas ciudades argentinas-, podríamos plantear al menos dos dimensiones políticas de la discusión en talleres con niños.

Por una parte, establecer modos de intervención ante diferentes posicionamientos, discutir formas legítimas de argumentar y construir debates sobre el tema, implica una forma de práctica política –donde es relevante que cada voz se pronuncie y sea atendida, donde se construyan alternativas para que la referencia en el diálogo no sea el coordinador sino quien aparece como interlocutor de un determinado argumento, que los propios niños puedan coordinar el debate y establecer aquellas normas que enmarcan su realización-.

Así también, el discutir los sentidos o sinsentidos de los muros, la problemática social que implica, se entronca con otros temas que pueden surgir, como la cuestión de otros muros que nos separan, tal el caso de los modos en que se separan o dividen el espacio áulico, o más, cómo separan la mesa que suelen compartir los niños a partir de trazar una línea divisoria o separarlos con libros o cartucheras, formas de limitarnos el espacios, de indicar hasta dónde aceptamos o no al otro.

En ambas dimensiones de contenido –lo que algunos distinguen entre contenido (conceptual) y metodología (o procedimientos)- hay un intención de inquietar, de provocar descentramientos y desnaturalizaciones, de interrogar en lugares donde navegaban certezas, a partir del estilete del interrogar, cuestionar, proponer y escuchar otras alternativas posibles.

Habitar el ágora desde el pensamiento

> Nos parece que o bien tenemos piezas que no son o tenemos un número de piezas insuficiente para reconstruir nuestro rompecabezas. Pero ahí están todas, sólo que revueltas... Todo lo que deberíamos hacer es observarlas cuidadosamente y ordenarlas (Ludwig Wittgenstein, Cuaderno Azul, p. 77-78).

Retomamos el texto construido a partir de fragmentos de una experiencia que se ha ido reformulando en el tiempo, con el aporte de la indagación, con los interrogantes de los distintos protagonistas del Proyecto.

Releemos el texto y no tenemos certeza de haber completado el rompecabezas de modo fidedigno –en este texto resuena más nuestras voces que las de los otros: niños, docentes, familiares-. Aceptamos, entonces, una suerte de inventario como referencia que buscan alentar otras formas de pensar estas relaciones.

Una escuela que se piensa tiene que comenzar por discutir, acordar, reconocer, qué es pensar –uno de los ejercicios que insistimos en proponer al iniciar este tipo de propuestas-. Luego también preguntarse por los sujetos que se construyen en ese lugar y el tipo de conocimiento que se produce –o que se legitima como tal-. Los conocimientos respectos a la ciudadanía. Las prácticas que se propician sobre tales contenidos en el espacio escolar.

Otra alternativa, siempre presente, volver a empuñar la pregunta: ¿el Proyecto Filosofar con Niños es una experiencia que enseña a pensar?.

Insinuamos algunas respuestas tentativas

Filosofar con Niños tematiza cuestiones que no han sido, históricamente, tratadas en la escuela y que importan para la construcción de sujetos autónomos y críticos.

Esta tematización incluye un reconocimiento de sujetos históricos que han sido considerados sin voz (ni voto): los niños.

Porque su metodología de trabajo implica la reconstrucción del ágora, un espacio de intercambio donde se respeta cada voz y cada escucha, donde se posibiliten diversos modos de expresión que permitan dar voz a cada niño.

Filosofar con Niños es una experiencia que indaga en los procesos de trabajo con niños sobre una disciplina no presente en la currícula escolar -la Filosofía, que permite una mirada interrogativa sobre los propios procesos de pensamiento. Una experiencia que, en las edades que se trata, con las características de involucrar a los distintos sujetos de la comunidad educativa –niños, docentes y padres- no encuentra

referencias, por lo menos en la Provincia de Córdoba.

Filosofar con niños apunta a ser un espacio de referencia en el orden escolar que debate acerca de cómo piensan los niños, cómo proveerles de herramientas para que dicho pensamiento se expanda, se proyecte hacia otros, se socialice, se enriquezca.

Caso como tocar el cielo con las manos, al menos desde los trazos borrosos que nos permiten nuestra naturaleza infantil.

Referencias

Andrade S. (2012) «Filosofía, política y enseñanza. Una hipótesis de construcción metodológica», en *Páginas*, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC, Córdoba, Año 11- Nº7- Julio.

Andrade S., Loforte A. (2013) «La filosofía entre la prescriptiva y la dilución, horizontes prefigurados de una disciplina en los cielos de los diseños curriculares» En *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado* – Mar del Plata.

Andrade, S., Cruz, M., González, A. (2006): *La Formación política en el proyecto filosofar con niños, en Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*, Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Arendt H. (2005) *¿Qué es la Política?*, traducción de Rosa Carbó, Bs. As: Ed. Paidós.

---------- (1995), *La Condición Humana*, Barcelona: Paidós.

Becher T. (1993) *Las disciplinas y la identidad de los académicos*, Bs.As: Pensamiento Universitario, No 1. Nov.

Bourdieu P. (1997) *Razones prácticas*, Ed. Anagrama, Barcelona,.

---------- (1999) *¿Qué significa hablar?, Economía de los intercambios lingüísticos,* Madrid: Ed. Akal.

Bourdieu, P. Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Brocca M. González A. (comp.) (2007) *Marcas en el tiempo, La filosofía como ejercicio de la autonomía*. Producción del taller realizado en el Penal de San Martín, Córdoba: Narvaja Ed.

Camilloni, A. y otros. (1996/2010) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. Cerletti A. Kohan W. (1996). *La filosofía en la escuela*, Ofic. de Publicac. del CBC, La UBA y los Profesores Secundarios. Bs.As.

Deleuze G., Guatari F, (1993) *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona: Ed. Anagrama.

Edelstein G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Foucault, M. (1970) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

---------- (1973) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

---------- (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

---------- (1982) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Altamira.

---------- (1996) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

----------(2013) *¿Qué es usted, profesor Foucault?*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Ed. Paidós.

Goodson Ivor F. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Edic. Pomares- Corredor.

Grau Duhart O., Álvarez J. P., Nuñez I. (2010) *La concepción de la infancia en Matthew Lipman*, Santiago de Chile: CIFICH /Universidad de Chile.

Habermas J. (1997) *Teoría y praxis*, Madrid: Ed. Tecnos, 3º edic.

Kohan W. (2004) *Infancia entre Educación y Filosofía*, Buenos

Aires: Ed. Laertes.

Lario S., González A., Andrade S. (2011) *Infancia y escritura: Alternativas para filosofar con niños*, Actas de XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía - Coloquio Internacional, Buenos Aires, 12 al 14 de mayo.

Larrosa J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. de La Piqueta, Madrid.

Litwin E. (1997) *Las configuraciones didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Lynch E. (2007) *Filosofía y/o Literatura. Identidad y/o diferencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Obiols G. Frasssinetti de Gallo M. (1991) *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*, Buenos Aires: Az. Ed.

Peñafort E. (1991) *Aspecto del problema de la definición de filosofía en un manual para nivel secundario. Teoría y crítica de la manipulación*. FF y H. UNC.

Pol Droit R. (2006) *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Rabossi E., Obiols G. (1993) *La filosofía y el filosofar. Problemas de su enseñanza*, Buenos Aires: Centro Editor de Aca. Latina.

Rancière J. (1996): *El desacuerdo*, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Jacques Rancière (2007) *El maestro ignorante, Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Santiuste V. Gómez de Velasco F. (1984) *Didáctica de la filosofía*. Madrid: Ed. Narcea.

Autores Varios, (1997) *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Varela J. (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid: Ed. La Piqueta.

Consideraciones acerca de la formación docente para el filosofar[1]

Beatriz Fabiana Olarieta
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
olarietaf@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo explora el sentido de la "formación" docente para el filosofar en el contexto del proyecto de extensión *Em Caxias a Filosofía en-caixa? A escola pública aposta no pensamento que el Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* coordina en escuelas públicas del municipio de Duque de Caxias en el estado de Rio de Janeiro (Brasil).

Consideramos aquí que Henri Bergson brinda elementos que permiten alejar a la "formación" de la perspectiva tradicional que la piensa como un moldear, un ajustar a una forma predeterminada; perspectiva que es incompatible con la experiencia del filosofar. El autor nos instiga a pensar que el trabajo de "formación" de las maestras que participan del proyecto puede ser encarado de un modo totalmente diferente: como un ejercicio de deformación, de transformación que implica un trabajo sobre la atención, sobre la distensión de los límites que definen nuestro mundo habitual.

[1] Los argumentos de este artículo fueron presentados en forma abreviada como parte del capítulo de libro titulado "Repensando con otras voces los sentidos del filosofar" en co-autoría con Walter Kohan y Jason Wozniak (En Kohan y Olarieta, orgs. (2013) La escuela pública apuesta al pensamiento. Rosario: Homo Sapiens)

No basta abrir los ojos hay que abrir lo mirado

Hugo Mujica

El presente trabajo aborda la problemática de la formación docente a partir del trabajo realizado al interior del proyecto de Filosofía con Niños *Em Caxias, a Filosofía en-caixa? A escola pública aposta no pensamento que el Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* coordinado por el *Núcleo de Estudios Filosóficos da Infância* (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro lleva adelante en dos escuelas públicas del municipio de Duque de Caxias en el mismo estado. El proyecto cuenta con espacios diferenciados de trabajo con los niños y con las maestras. Cada profesora trabaja con su grupo acompañada por integrantes del Núcleo. Después de las experiencias filosóficas realizadas con los niños se destina un momento para reflexionar sobre las mismas y trazar algunas líneas que encaminarán el próximo encuentro. También se realizan reuniones en la universidad con algunas de las maestras participantes. Esos encuentros podrían fácilmente ser pensados como espacios de "formación docente" para la práctica de la Filosofía con Niños.

La propuesta de llevar la filosofía a la escuela no es pensada en el proyecto como el traslado a la escuela de un conteniendo que podría ser considerado filosófico, sino como la posibilidad de abrir en ella un espacio para el filosofar como verbo, como una invitación a entregarse a ese particular ejercicio de pensar. El filosofar es visto aquí como una experiencia, como un trabajo sobre el sentido: sobre el sentido de lo que somos y de lo que nos acontece. Es precisamente por esto que esa experiencia es propia, única e intransferible. Lo que nos pasa nos afecta particularmente, afecta la relación que tenemos con nosotros mismos y con el mundo. Esa relación no puede ser reproducida, no puede ser pasada a otro (el otro no puede atravesar mi misma experiencia).

La idea tradicional de "formación" remite a la actividad de "dar forma", de "modelar" (Castelo y Mársico, 2007). Desde una perspectiva experiencial, la filosofía o, mejor dicho, el filosofar, es inconciliable con la idea de un modelo, de una forma previamente determinada a la cual habría que ajustarse. Si la experiencia de pensar no es ni un contenido ni un mecanismo, la idea de "formar", de "modelar" a otro para garan-

tizar esa experiencia, debe ser descartada como actividad compatible o, como mínimo, su sentido debe ser reformulado.

Aprender, dice Deleuze (2003), tiene que ver con la posibilidad de volverse sensible a los signos del mundo. Tiene que ver con un devenir sensible a la complejidad del mundo, a su esencia complicada. Pensamos cuando somos compelidos, cuando nos deparamos con esa multiplicidad. Ese movimiento se opone a aquél que se ocupa de ajustar a un patrón unívoco predeterminado.

Si el ejercicio de pensar no responde a la lógica de la transmisión de un contenido, cuando nos encontramos con las profesoras en las escuelas o en la universidad no es para hacerles entrega un conocimiento conceptual. Entonces, ¿a partir de qué perspectiva abordar el trabajo de introducción de otro en el pensar como actividad, como ejercicio? ¿Sobre qué dimensión de esa tarea concentrar nuestro trabajo? ¿Cómo introducir y cómo acompañar a alguien que está dispuesto a embarcarse en esa experiencia?

Por otra parte, la experiencia no puede ser garantizada. No sólo es intransferible y personal sino que también es imprevisible. El *pathos* griego está en los antecedentes de la palabra experiencia. El padecer, el sufrir algo que acontece y, por eso, pasa a acontecernos (Cf. Jay, 2009) es condición para que surja una experiencia. La experiencia irrumpe, se hace presente sin previo aviso y nos coloca en posición de padecerla. No hay método que asegure lo que nos acontecerá, no tenemos cómo garantizar lo que nos afectará y de qué modo nos afectará y reconfigurará (o no) nuestro sentido del mundo. Entonces, tampoco sería posible que enseñando una serie de pasos a las maestras, podamos asegurarles que podrán obtener como resultado una experiencia de pensamiento.

Si no tenemos contenido y no tenemos método a transmitir, ¿cómo dar consistencia a un espacio que se espera sea de formación o de introducción de las docentes a una práctica? Tenemos ciertas intuiciones que nos indican lo que debemos evitar, pero tenemos dificultades para pensar en forma afirmativa la tarea, tanto que no tenemos nombre para designar la función de aquellos que trabajamos con las profesoras. ¿Cómo pensar eso que hacemos? ¿Cuál es la naturaleza el sentido de esa tarea?

Un pensador como Henri Bergson resulta inspirador para explorar estas cuestiones. Para el autor el mundo es multiplicidad, es mudanza,

es movimiento. La relación habitual que establecemos con él estaría centrada en un esfuerzo de atención que hacemos para poder habitarlo, para poder llevar adelante nuestra vida práctica. Así, estructuramos nuestro estar en el mundo a partir de una gran atención a la vida.

En principio, considerar nuestra actividad como un trabajo sobre la atención podría ofrecer un camino interesante para indagar sobre el sentido de nuestro quehacer. Centrar nuestra tarea con las docentes en el cuidado y la construcción de un estado de atención con lo que se hace, permitiría trabajar sobre la dimensión cualitativa de las experiencias que pensamos y realizamos cada semana. La atención es una forma de relación con algo que demanda un cierto esfuerzo y que parece crear un ámbito de intimidad con aquello con lo cual nos relacionamos, no es un contenido y tampoco es un método. Al igual que la experiencia, propicia una particular forma de ser afectados por el mundo.

Bergson va a tratar con cuidado el concepto de atención. Va a mostrar que para que ésta nos permita tornarnos sensibles a la multiplicidad del mundo necesitamos repensarla, trabajar sobre ella a fin de transformarla. La atención es concentración y la concentración implica selección, dirá el autor. La selección supone una actividad de elección de unas pocas o de una única posibilidad que será privilegiada entre varias que decidimos desconsiderar. Es a partir de esa elección que elaboramos nuestras concepciones y nuestro razonamiento (Bergson, 1988; 2006a). Cuando seleccionamos, entonces, nos quedamos con unos pocos elementos y descartamos los restantes, nos cerramos a la variedad, a la mudanza permanente del mundo. Al desconsiderar todo aquello que también está allí coexistiendo con aquello que escogimos, acabamos empobreciendo la realidad. Elaboramos nuestras concepciones de mundo sobre un ejercicio de unificación, de sistematización, de generalización de nuestro conocimiento de las cosas, de eliminación en lo real de un gran número de diferencias cualitativas, de empobrecimiento de nuestra percepción.

En un artículo titulado "El recuerdo del presente y el falso reconocimiento" (Bergson, 2006b), a partir de la exploración de la relación entre la percepción y la memoria (es decir, del presente y el pasado) y del estrecho vínculo existente entre ambas, Bergson muestra cómo procedemos en restricción de nuestra mirada que fija arbitrariamente la variedad el movimiento del mundo.

Nuestra vida se desenvuelve en la continuidad, no hay nada en ella que permita separar un momento de otro, que permita distinguir un punto donde termina un momento y comienza el siguiente. Lo que vivimos puede ser dividido de veinte formas diferentes. No hay un instante en el que un momento termina y la memoria comienza a hacer su trabajo: recordar. El recuerdo no sigue a la percepción. Se forma junto con la percepción. O sea, el pasado y el presente no se suceden uno al otro, son coexistentes, se encuentran en la misma duración. Como aclara Deleuze (1999: 128), "(...) uno sobre el otro y no uno después del otro". A medida que la percepción ocurre, a medida que tenemos consciencia de alguna cosa que está presente, paralelamente, se forma, como si fuera una sombra, el recuerdo, que no es un recuerdo delimitado cronológicamente, sino esa dimensión de la realidad que descartamos, que despreciamos en el momento de actuar, pero que está allí.

El "recuerdo puro", como lo llama el autor, abarca una realidad virtual mucho más amplia, más distendida, que escapa a la realidad actual de la percepción que sólo selecciona aquello que le es de utilidad. Esa realidad virtual, por su inutilidad, es desconsiderada por nuestra intervención en el mundo que necesita organizarse en función de la acción. Nuestro pasado está compuesto de esa virtualidad. Es pasado en cuanto es un presente que dejó de ser útil y que, por eso, desestimamos.

Infinitas dimensiones de nuestra experiencia conviven con nosotros. Nos acompañan a cada paso que damos mientras nosotros creemos que la única realidad posible es aquella que recortamos en función de nuestras necesidades, de nuestros intereses. Considerar esa realidad virtual enriquecería no sólo nuestra realidad actual, sino también el modo de relacionarnos con ella. Ese ejercicio, necesariamente, implica renunciar al criterio de utilidad, distender la atención que nos focaliza sólo en aquello que nos resulta útil.

La percepción es restricción, es contracción, pero en un chorro que paralelamente se abre, estamos percibiendo mucho más que lo que los intereses sensorio-motores nos permiten considerar. Percibimos mucho más de lo que conseguimos pensar. Es esa realidad virtual, que descartamos para poder actuar, la que nos ofrece la posibilidad de enriquecer nuestro estar en el mundo, de hacer contacto con su complejidad.

Entonces, nuestra realidad podrá ser más o menos rica dependiendo del grado de tensión o distensión de nuestros intereses. Podríamos

trasladar esto a nuestra práctica en las escuelas, a la relación que establecemos con las maestras. Dependiendo del grado de apertura desde el cual nos vinculemos con la práctica que realizamos podremos contemplar más o menos facetas, más o menos dimensiones, más o menos matices; podremos tener más o menos lugar para lo que emana de todo lo que vemos, oímos, tocamos, sentimos, "experimentamos" cada semana. Pensar la relación con las docentes como un camino de formación, en el cual haríamos uso de una serie de técnicas y herramientas para ajustarnos y ajustarlas a una forma predeterminada, pensar esa instancia como una instrumentalización, una implementación, sería reducir, desconsiderar la riqueza que acompaña esa experiencia, sería no permitir que ésta nos afecte, sería reducir la abundancia de la realidad a una magra y única posibilidad de relacionarnos con ella.

Bergson se pregunta por qué ese "recuerdo del presente" (modo en el que también se refiere a ese pasado puro) normalmente permanece oculto. La consciencia sólo deja pasar del pasado, de esa dimensión virtual, aquello que puede colaborar con la acción presente a fin de permitirle avanzar para el futuro. Entonces, ese pasado puro no tiene razón para aparecer en su totalidad por ser totalmente inútil.

La consciencia se conforma de una forma más estable, más equilibrada, cuando más tensa está en relación a la acción, cuanto más atenta está a la vida. Por el contrario, cuando se encuentra más distendida, más lejos de esos intereses, cuando se ve reducida, cuando el esfuerzo de síntesis está disminuido, cuando los intereses prácticos están relajados y no la restringen tanto, cuando el impulso que nos empuja al futuro se debilita el pasado emerge de un modo diferente. Cuando la forma en que percibimos se transforma nuestro paisaje se transforma substancialmente. El sueño sería un ejemplo extremo de distensión de la atención.

"No basta abrir los ojos / hay que abrir lo mirado", afirmaba Mujica (2006:186) en el epígrafe haciendo que la acción de "abrir" adquiera sentidos distintos. En dos líneas, dos formas de mirar cualitativamente diferentes. "Abrir los ojos": intentar ver más cantidad de cosas de las que vemos normalmente, agrandar, ensanchar la mirada, tener un amplio panorama, ver mejor. No basta. No es suficiente dice el poeta. "Hay que abrir lo mirado", insiste: ver más allá de los contornos, no más allá en el sentido de más lejos, sino ver el más allá que está en el más acá (en lo que ya está ahí), internarse, atravesar, desarmar, rajar, disolver los límites que circundan y definen lo que está allí para poder

ver otras cosas, para poder ver no más sino de otra manera.

Pero, ¿cómo? El mismo Bergson se preguntará: "¿Cómo pedir a los ojos del cuerpo y del espíritu que vean más que aquello que ven?" (2006a: 155). La atención intensifica, ilumina, hace más preciso, pero no hace surgir en el campo de la percepción aquello que no se encontraba de inicio. Bergson hallará esa posibilidad en el arte. Serán los artistas los que nos dan la oportunidad de ver lo que no percibimos naturalmente. Ellos hacen que aparezcan diferentes matices que estaban presentes para nosotros hace mucho tiempo, pero que permanecían invisibles. Los poetas "son grandes reveladores", nos dirá (Bergson, 2006a: 155). Serán, sobre todo, los grandes pintores los que presentarán una cierta visión de las cosas que después se transformará en la visión de todos los hombres. Ellos perciben mucho más de lo que nosotros percibimos. Claro que podríamos atribuir su arte a su imaginación. Pero, ¿por qué sentimos que esas obras (como las pinturas de Turner o Corot) son verdaderas?, se pregunta el filósofo y responde: "Porque ya habíamos percibido sin advertirlo. Era para nosotros una visión brillante y evanescente, perdida en esa multitud de visiones igualmente brillantes e igualmente evanescentes que recubren nuestra experiencia usual como *disolving views* y que constituyen por su interferencia recíproca, la visión pálida y descolorida que tenemos habitualmente de las cosas." (Bergson, 2006a: 156).

El artista está menos preocupado que nosotros con el lado positivo y material de la vida. Es un "distraído". El arte muestra que en lo que percibimos hay más cualidades que aquellas que nuestros hábitos nos llevan a considerar. Si el interés actual, centrado en la acción eficiente, permite que niveles más laxos de nuestro pasado adquieran vitalidad, nuestra mirada, nuestra selección y organización de las imágenes seguramente adquirirá una nueva fisonomía.

La filosofía para Bergson nos da la posibilidad de agregar al trabajo del arte como una especie de cuarta dimensión que nos permitiría trabajar sobre esas noticias que éste nos trae, darnos la posibilidad de profundizar en una especie de solidaridad entre el presente y el pasado sin fijaciones.

Al detener el impulso al futuro que nos lleva a desconsiderar la riqueza cualitativa que en todo momento nos acompaña, los paisajes que creemos más conocidos pueden tornarse extraordinarios, nuestra realidad inmediatamente se verá transformada, recreada.

¿Cómo pensar nuestra práctiva, entonces?

Tal vez, aceptando el desafío que Bergson lanza: "Supongan que en vez de querer elevarnos sobre nuestra percepción de las cosas, en ella nos hundiéramos para cavarla y ensancharla. Supongan que en ella introdujéramos nuestra voluntad y que esa voluntad, dilatándose, dilatara nuestra visión de las cosas" (Bergson, 2006a: 154).

Cuando nos embarcamos en la experiencia de pensar, nuestra preparación y la preparación de las profesoras, teniendo como eco las palabras de Bergson, podría ser pensada básicamente como un proceso de sensibilización, como un ejercicio sobre el tornarnos sensibles a ese movimiento que nos afecta por igual a todos los involucrados en él. Ese ejercicio exige un tipo de trabajo que se asemeja más al trabajo del poeta o del pintor que al del técnico. No actúa guiado por una "tensión", por una preocupación por las formas preestablecidas sino que se caracteriza por una actitud de "distensión", de aflojamiento de aquello que lo liga a intereses prácticos. Ese ejercicio supone la exploración de las formas, el trabajo sobre los límites de esas formas. No avanza hacia un perfeccionamiento (una palabra asociada también a la formación docente) sino que se interna en la "deformación", en la "transformación" del mundo habitual, en su "reinvención".

Podríamos considerar la "inutilidad" como uno de los principales rasgos de esa tarea. La utilidad responde a la lógica de la producción, al diseño de medios y etapas para conseguir alcanzar unos objetivos previamente trazados. Entrar en esa lógica, como vimos, implica restringir nuestra capacidad de percepción, implica reducir nuestra capacidad de ser afectados por el movimiento de ese mundo que está allí aunque no consigamos pensarlo. La inutilidad abre la posibilidad de detener el impulso que nos empuja al futuro. Y cuando ese impulso se detiene, los intereses prácticos se relajan y podemos hacer lugar a los desvíos que traen noticias de ese otro mundo que habita en este y que sólo se ofrece cuando renunciamos a buscar sabiendo ya de antemano lo que vamos a encontrar.

Considerar esa tarea como un trabajo sobre la atención, después de los aportes de Bergson, adquiere el sentido de dedicarse intensamente a una conversión de la atención selectiva que reduce nuestra percepción, para que esta ceda y podamos distraernos. La distracción sería otra de las características de un trabajo sobre la disposición para la experiencia. Estar distraído es estar fuera de un foco que se concentra

en un único objeto y es impenetrable a lo que escapa a su límite. Distraerse es la posibilidad de volverse permeable a aquello que hemos aprendido a tornarnos impermeables.

En un proyecto que pretende entregarse al filosofar como una experiencia de pensar con otros, colocamos la posibilidad de que el trabajo que realizamos con las maestras pueda ser considerado un trabajo de formación sí, pero de una formación que se permita adquirir el sentido de una exploración de las formas, de exploración de los contornos de las palabras y de las ideas que fijan y petrifican la vida para poder actuar.

La inutilidad y la distracción como guías de un ejercicio de ablandamiento, como un ejercicio sobre la plasticidad, sobre la permeabilidad de los contornos conocidos, en definitiva, como un trabajo afirmativo sobre la apertura del mundo y de los sentidos que sobre él construimos.

Referencias

Bergson (1988): *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70.

Bergson (2006a): "A percepção da mudança". En Bergson, *O pensamento e o movente*. São Paulo: Martins Fontes.

Bergson (2006b): "A lembrança do presente e o falso reconhecimento". Trad. Jonas Gonçalves Coelho. En Trans/Form/Ación. , v. 29, n. 1, Marília. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000100007

Castelo y Márcico (2007): *Oculto nas palavras. Dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica.

Deleuze (1999): *Bergsonismo*. São Paulo: 34.

Deleuze (2003): *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Jay (2009): *Cantos de experiência: variaciones modernas sobre um tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Lógica para niños y niñas; su contribución y aplicabilidad bajo una amenaza contextual

Claudia Guerra

Universidad de Valparaíso

La primera lectura de los niños, sea aquella que se aproxima lo más posible al relato oral, del que viene saliendo, es decir, a los cuento de viejas y los sucedidos locales. (…)Se trata del momento en que el niño pasa de las rodillas mujeriles al seco banco escolar, y cualquier alimento que se le allegue debe llevar color y olor de aquellas leches de anteayer (…)[1].

Gabriela Mistral

Resumen

El propósito del siguiente artículo es exponer la relación existente entre la lectura y comprensión lectora, y el pensamiento lógico en niños y niñas desde los primeros momentos de instrucción formal. Entendiendo esta relación como reconocimiento de estructuras argumentativas. Además, se hace referencia a la factibilidad de la aplicación de lógica para niños y niñas, en el escenario de la educación formal. Se alude también a la adecuación de la didáctica hacia un contexto sociocultural con reconocimiento local para poder así lograr un aprendizaje significativo. Finalmente, se entregan algunas metodologías que podrían resultar útiles para llevar a cabo los momentos inaugurales del taller de filosofía para niños y niñas.

[1] Extracto del ensayo de Gabriela Mistral: "Dar un apetito", 1935.

La lógica como aporte a la práctica lectora en niños y niñas

El estudio de la enseñanza de filosofía para niños y niñas ha sido el objetivo de diferentes autores[2], desde el cual se ha podido deducir que su aprendizaje se traduce en una ventaja para las habilidades comunicativas, sociales y educativas. Además de estas habilidades, es posible potenciar la capacidad de argumentación, como una de las competencias más trascendentes para el desarrollo del pensamiento deductivo e inferencial dentro del marco de la lógica.

A raíz de esto es factible preguntarse: ¿Existe algún otro escenario donde la lógica para niños y niñas (en adelante LNN) pudiese entregar beneficios?

Considerando que la lógica, al representar una herramienta de reflexión y análisis, puede ser vinculada al ejercicio de otras habilidades complementarias como por ejemplo, influir y aportar en la calidad lectora de los niños y niñas.

"La lógica simbólica es mucho más que una excelente gimnasia mental. Ella aclara el pensamiento, garantiza la comprensión lógica de problemas y relaciones, y permite la comunicación del pensamiento en una forma sumamente precisa. Su valor instrumental es innegable y de ninguna manera restringido a una ciencia especial…"[3]

En efecto, al considerar la lógica como la ciencia de la reflexión y la organización del pensamiento, es posible relacionarla al ejercicio de hábitos más allá de lo argumentativo. La enseñanza de la lógica de proposiciones, por ejemplo, al ocuparse de las expresiones como "no", "y", "o", "ni-ni", "si-entonces" entre otras, acompaña a los niños y niñas en una lectura amigable y comprensiva, a través de lo cual pueden reconocer esquemas y estructuras conocidas, ordenar su pensamiento, sus ideas y potencialmente, las ideas exhibidas en la lectura. Al enseñar LNN, se enseñan categorías, estructuras, "métodos y principios para

---

[2] García Félix, Valoración de filosofía para niños, un programa de enseñanza a aprender. 1990; Lipman Matthew, La filosofía en el aula. 1992; Sumiacher David, Hacia la filosofía para niños. 2009.

[3] Gerold Stahl, Introducción a la lógica simbólica. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 1982. Pag. 90

distinguir un razonamiento correcto"[4]. Considerando que al razonar ordenamos ideas, no es absurdo pensar que la enseñanza de la lógica puede apoyar y organizar las ideas de la mente de los niños y niñas tanto como la lectura de los mismos.

En este sentido, de acuerdo con los programas de estudio del Ministerio de Educación en Chile, MINEDUC, los niños y niñas deben operar con conectivos desde primer nivel básico. De manera más específica, de acuerdo a los planes y programas del MINEDUC, desde primer nivel básico, se les enseña a los niños y niñas uno de los conectivos más comprensibles, "y", precisamente como conectivo y no como vigésima primera letra consonante del abecedario. Gracias a lo anterior se evidencia que la enseñanza de LNN desde temprana edad, no es tan ajena al plan curricular nacional como se podría pensar.

Al considerar que en lógica "se expone la teoría de las conexiones entre sentencias no-analizadas, formadas por conectivos (funtores) que corresponden aproximadamente a las palabras españolas: "no"; "y"; "o"; "si…entonces…";"…si y solo si…"; etc."[5], junto con considerar que los niños y niñas efectivamente reciben instrucción de conectivos, se concluye que la enseñanza de LNN se lleva a cabo. ¿Por qué entonces no podría ser posible proyectar esta enseñanza dentro del desarrollo académico del primer y segundo ciclo de enseñanza básica?

Sumado a esto, uno de los objetivos fundamentales del proceso de aprendizaje para este nivel es "establecer relaciones entre palabras y disposición de las mismas, de modo que les sean cada vez más familiares"[6] Así, no es inusual que algún territorio de la lógica, como puede ser la lógica de proposiciones, represente un apoyo al comportamiento lector de los niños y niñas desde los primeros momentos. Recordemos que el juicio de la lógica es precisamente el hecho de establecer relaciones entre palabras (en un marco formal que captura lo expresado con significado).

De acuerdo a lo anterior, es posible decir que existe un vínculo entre lectura y pensamiento lógico, entendido como reconocimiento de

---

4 Alfonso Bustamante Arias, Lógica y argumentación. Editorial Pearson Educación. México. 2009 Pag. 6

5 Jaime Villegas, Resúmenes para un primer curso, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar. 1986 Pag. 1

6 Ministerio de Educación, Programa de estudio de Primer año Básico, 2013 Pag. 144

estructuras argumentativas. Con esto, se espera por un lado que, las capacidades lectoras y argumentativas de los niños y niñas puedan ser asistidas a través de una adecuada base lógica, pedagógica y metodológica, y por otro lado, la lectura sea pertinente, además de reflexiva.

En definitiva, hablamos de una lectura lógica y asociativa, lectura que se ve naturalmente favorecida por aquella condición infantil de provocar vínculo y relación entre la mayoría de los estímulos a los cuales los niños y niñas están expuestos todo el tiempo; sonidos, imágenes, sensaciones, y muy especialmente, palabras.

Según Matthew Lipman, precursor y creador del Programa Filosofía para Niños en la siguiente cita "Existe un acuerdo bastante general en que los niños que tienen problemas de lectura, tendrán probablemente dificultades para pensar, se cree que mejorar el modo de leer de esos niños, mejorará probablemente su manera de pensar"[7], es posible identificar que, en efecto, existe un vínculo entre lectura y pensamiento. A pesar de que, en estricto rigor, ambos conceptos parezcan independientes, es posible pensar que, si los niños y niñas alcanzan una buena condición lectora, podrían mejorar su manera de pensar. En este mismo sentido, no es extraño que al no respetar signos de acentuación o puntuación, por ejemplo, la comprensión lectora se pierda, al igual que con las dificultades para reconocer las estructuras que los conectores generan.

De esta manera, según se aclaró en párrafos anteriores, gracias al reconocimiento de estructuras familiares y a la organización de ideas, tanto en el pensamiento como en la lectura, la lógica podría representar un método favorable para permitir mejoras en la organización de la lectura infantil, por ende no es extraño admitir que los niños y niñas mejorarían su razonamiento y reflexión alcanzando mejores maneras de pensar.

Aplicabilidad de la lógica en el sistema educativo formal

Ahora bien, según lo anterior sería estimable entregarle una oportunidad a la enseñanza de la lógica en el marco escolar, de acuerdo a los beneficios que esta disciplina garantiza en diferentes áreas. Para esto, debiéramos plantearnos el hecho de que la lógica pudiese optar a

[7] Matthew Lipman, La filosofía en el aula, Ed. De la Torre. Madrid. 1993, Pag. 69.

un lugar dentro de las bases curriculares.

Sin embargo, ¿Qué tan ambicioso sería este proyecto? y ¿cuáles serían algunas variables que podríamos considerar?

No es extraño decir que, al categorizar la lógica como ciencia formal o ciencia de la demostración, podamos ofrecerle a esta disciplina un lugar especial como del que goza la asignatura de matemáticas, en comparación con el resto de las ramas académicas. (No olvidemos que la matemática tiene un fundamento lógico). Debido a lo anterior, sería posible entregarle al área de la lógica un escenario real y constructivo en el sistema educativo formal. Consideremos la importancia que denotan ambas ciencias formales. Aunque la importancia de una de ellas se justifica con las horas de desarrollo en el aula, y la otra en la potencialidad de su provecho.

Para defender aún más el posible escenario que podría tener la lógica dentro del marco curricular escolar, recordemos que efectivamente el currículum contempla la asignatura de argumentación, a pesar de que esta asignatura es impartida solo como parte de la educación humanista diferenciada de los estudiantes (además de no tener que ser obligatoria dentro del plan diferencial humanista, siendo reemplazada por más horas de inglés, historia o lenguaje). Esto último sucede en el contexto del último ciclo de su formación académica, donde su desarrollo solo contempla la reflexión en cuanto a controversias públicas, argumentaciones cotidianas, y por último falacias en los medios de comunicación.

Así, no es equivocado pensar que la lógica formal como tal, efectivamente podría estar inserta dentro del currículum escolar, al considerar que es el instrumento o sustento formal de la búsqueda de validez de los argumentos.

En este sentido debemos ser realistas y reparar en que la enseñanza temprana de la lógica será considerablemente más ventajosa en la etapa ya nombrada que desde el tercer nivel medio, entendiendo su aporte hacia comportamiento lector de niños y niñas, para luego desarrollar paulatinamente sus aplicaciones.

A pesar de que el lenguaje siempre es construido, el ser humano se mueve en un marco lingüísticamente poblado, en este sentido qué difícil debe ser para un niño o niña no manejar estrategias para defenderse de la instigación constante de argumentos provenientes desde

diferentes fuentes. Entonces cabe la pregunta, ¿De qué manera y a través de cuáles recursos argumentan niños, niñas y jóvenes pertenecientes a niveles inferiores a la enseñanza media? La dirección en la que apunta la enseñanza de la lógica desde temprana edad es colaborar en la preparación de argumentos que faciliten el entendimiento y eviten confusiones.

Contexto interior en la enseñanza de LNN

La enseñanza de la filosofía para niños y niñas en Chile data de 1983, cuando el Centro de Filosofía Escolar (CEFE) comienza a avanzar en sus primeros proyectos. La metodología de enseñanza no era propia. Al contar con la representación oficial del *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, impulsado por el Profesor Matthew Lipman, quién crea un programa metódico y progresivo consistente en novelas de discusión filosóficas más manuales de apoyo docente, éstos podían traducir tanto las novelas como los manuales, para ser así desarrollados en aula.

Sin embargo, a pesar de haber sido traducido, los resultados no fueron los esperados. Entre otras variables, debido a la diferente realidad sociocultural en la que la dinámica del programa se presenta. Si bien, áreas como la lógica o la ética son transversales, el ambiente sociocultural inmerso en las diferentes metodologías de enseñanza, no lo es. Metodologías con las que se espera lograr aprendizajes significativos.

Robert Simón, miembro fundador de CEFE sostiene lo siguiente "Realmente no resultó…A mi entender, no resultaba porque los alumnos en séptimo y octavo no tienen la experiencia para ver los problemas éticos que se tratan en Lisa. Esto hacía muy difícil tener discusiones en la clase…"[8]

En la cita anterior se alude al desarrollo del Programa, desde donde se extrae que el revés en su logro es producto de que los estudiantes no contaban con la práctica o el hábito del tema que se estaba tratando. La

[8] Entrevista realizada al padre Robert Simon, miembro fundador de CEFE (Centro de Filosofía Escolar), Octubre, 2008. Chile. Master y doctorado en filosofía de la educación. Invitado de Ann Margaret Sharp (Fundadora junto con Matthew Lipman del programa de Filosofía para niños) para realizar un curso de preparación docente en filosofía para niños, en New Jersey. CEFE es el programa precursor en cuanto a filosofía para niños en Chile.

significancia y repercusiones en el aprendizaje de una enseñanza en la cual los estudiantes no se reconozcan, será insuficiente.

Al enseñar filosofía, o lógica en particular, se debe considerar que la metodología de enseñanza corresponda con una adaptación al entorno de los niños y niñas, y se aborde la realidad práctica de éstos. De esta manera la adaptación de requerimientos sociales se verá fortalecida. En definitiva, al enseñar LNN, tema del cual ellos no tienen experiencia formal (dejando de lado la cotidianidad del uso de lógica en el lenguaje natural) se debe utilizar una metodología que refleje un contexto familiar. Adaptar al ambiente sociocultural de los estudiantes el material didáctico para su enseñanza.

Para establecer una de las razones que apoyan lo anterior, seguiremos la filosofía del pedagogo e inspirador del trabajo de Lipman, John Dewey[9], quien afirma que para que el aprendizaje sea significativo, debe ser configurado por la experiencia del propio estudiante. Siendo así, difícilmente podemos considerar que aprender en función de una novela escrita a finales de los años 60, para estudiantes norteamericanos de esa época será significativo por ejemplo, para estudiantes chilenos. Aquí, hablamos más bien de una realidad desconocida, infundada académica, social y culturalmente, donde el aprendizaje será ficticio e improbablemente significativo para los estudiantes.

En las propias palabras de John Dewey "La adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su plasticidad, la capacidad para aprender de la experiencia; el poder para retener de una experiencia algo que sea eficaz"[10]

La descripción de cómo poder lograr una metodología contextualizada, adecuada para que niños y niñas puedan aprender significativamente y reconocerse en la metodología lo más posible, (reconocer en ella una identidad) se dirigirá dentro de muchas posibilidades, tantas como el lector quiera. Lo más importante es el trabajo dinámico de los propios estudiantes, lo más difícil, avivar su interés.

Al enseñar LNN en un contexto desconocido, la cual como ya se mencionó, es un área formalmente ignorada para los estudiantes, se le estaría enseñando mera información. Información a la que evidente-

9 John Dewey, filósofo y pedagogo, destacado por sus escritos en educación.

10 John Dewey, Democracia y Educación, Ed. Losada. Buenos aires. 1960 Pag. 21.

mente, tienen fácil acceso en internet si se quisiera. El desafío está en identificar las motivaciones y los gustos de los estudiantes para utilizarlos a favor, desarrollando las ganas de aprender y evitando enseñar simple información.

Sugerencia de metodología para la enseñanza de filosofía para niños y niñas

Algunas propuestas para los momentos inaugurales de la clase, basadas en la promoción del respeto y la tolerancia de los y las participantes.

Si bien, por tradición la Filosofía como disciplina ha estado limitada a un ejercicio de razonamiento intelectual, la Filosofía para niños y niñas tiene el deber de extender este campo de reflexión para relacionarse con una metodología dinámica, práctica y experimental. Ciertamente, los aprendizajes más significativos para el ser humano, son aquellos originados en contacto con su propio entorno, desde la perspectiva de la educación informal. En este sentido, el aprendizaje está implicado, mientras se esté en contacto con el medio.

Nuevamente seguimos a John Dewey quien afirma lo siguiente "La validez del pensamiento en tanto acción, se intercala con la idea de que los seres humanos estamos en relación con nuestro ambiente, como cualquier otro organismo…La educación es pensada como un proceso natural"[11]

De esta manera, en el contexto de la educación formal, el ambiente en el que los niños y niñas comprenden y producen filosofía, se vuelve un factor fundamental en el aprendizaje de esta u otra disciplina. El medio en el que los estudiantes conviven, debe ser propicio para asegurar el trabajo colaborativo de parte de la comunidad que lo integra.

Evidentemente, cada salón de clases, es un medio distinto de otro, al igual que cada establecimiento de educación formal detenta ambientes diferentes. Independientemente de que existan ambientes favorables para llevar a cabo la labor pedagógica y otros por mejorar, se entiende la existencia de distintos factores, que propician o eventualmente

11 Olga Grau, Juan Pablo Álvarez, Isolda Núñez, La concepción de infancia en Matthew Lipman, 1ª Edición. Santiago de Chile. Pag. 34.

dificultan tanto la enseñanza como el aprendizaje de niños y niñas. Ciertamente será difícil realizar un trabajo reflexivo e indagativo de manera colaborativa entre los estudiantes mientras no existan habilidades sociales básicas, las cuales permitan un mejor proceso enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, respetar la palabra de otro compañero, lograr formular preguntas, pedir ayuda, dar la opinión, ayudar a otros, evitar problemas entre otras.

A raíz de lo anterior, es posible generar un ambiente de enseñanza-aprendizaje apropiado, a través de una metodología que acompañe simultáneamente el trabajo de la Filosofía para niños y niñas, con lo que es posible fortalecer ciertas habilidades fundamentales en el desarrollo de los estudiantes.

Según lo anterior entregaré a continuación algunas propuestas de lo que podría ser la inauguración de la clase de Filosofía para niños y niñas, cuyos contenidos me atrevo a entregar ya que, por un lado tienen precisamente la categoría de propuesta, y por otro, es una metodología que apoyó muy favorablemente los primeros momentos de la clase de Filosofía para niños y niñas que he desarrollado. Fue muy frecuente vivir momentos en los cuales durante la clase, todos y todas hablaban al mismo tiempo, se burlaban de comentarios y opiniones a las que no acostumbraban, el sistema educativo formal obligó a competir por calificaciones y desempeño, por lo que ayudar a los y las compañeras significaba una amenaza. Sin embargo, a través de sencillas y reiterativas didácticas, se logró finalmente un trabajo colaborativo en el aula de clases y un camino prometedor hacia una comunidad de indagación.

Es así que, en una primera instancia, se hace fundamental durante el trabajo de Filosofía para niños y niñas, que los estudiantes desarrollen habilidades en un ambiente de confianza, respeto y tolerancia, evitando que la existencia de burlas o desacreditaciones intimide el diálogo y la opinión de los niños y niñas. Para esto, resulta útil que los estudiantes se conozcan entre sí más allá de la relación escolar; es importante que puedan advertir semejanzas entre compañeros de salón con los que no acostumbran a dialogar, como también identificar diferencias con sus más cercanos.

Una propuesta metodológica práctica para lograr lo anterior, es conducir a los estudiantes fuera del ambiente académico habitual, para generar distensión, seguramente el patio del establecimiento será lo más accesible. Luego cada uno de los estudiantes que componen el

curso, debe compartir un objeto personal que lo identifique, el cual tenga un significado especial, generando empatía y compenetración.

Como segunda actividad, los estudiantes se forman en dos filas paralelas, quedando un estudiante frente a otro; una de las filas se desplaza tres o cuatro lugares, los estudiantes de esta fila comentan en tres o cuatro minutos al estudiante de la fila de enfrente, cómo se sintieron el primer día de clases en el que se conformó el curso; se desarrolla el mismo ejercicio con la fila contraria. Terminada la actividad, el profesor orienta la sociabilización de las anécdotas de los estudiantes identificando conceptos como ansiedad, timidez, indiferencia o entusiasmo, con el propósito de que los estudiantes reconozcan similitudes entre ellos.

Para una tercera actividad, los estudiantes conforman nuevamente dos filas, se escoge una de ellas para comenzar, el primer estudiante de esta fila, desfila entre las dos columnas, mientras que cada uno de los estudiantes de manera alternada se refiere a las cualidades que advierte en su compañero o compañera. Llegando al término de la fila, toma posición nuevamente pero esta vez en el extremo contrario. Se repite este ejercicio con el resto de los estudiantes.

Para finalizar, cada estudiante debe tener un pliego con su nombre escrito, cada uno de ellos escribirá expresando buenos deseos hacia compañeros con los que no frecuentan el diálogo. Con esto se espera aproximar el vínculo entre los estudiantes. Es aconsejable que este tipo de actividades sean reiteradas en un programa de Filosofía para niños y niñas, con el fin de estrechar lazos entre estudiantes y asegurar la fluidez de la exploración e indagación de contenidos. Considerando que el programa de Matthew Lipman, está basado en una construcción grupal del conocimiento, (comunidad de indagación), éste debe desarrollarse en una atmósfera que evite la tensión y garantice el respeto entre la comunidad.

Al reflexionar sobre el interés fundamentalmente pedagógico de la Filosofía para niños y niñas, el cual busca mejorar la educación, no podemos permitirnos evadir diferentes tipos de factores involucrados en el núcleo formal del desarrollo escolar, el aula. Así, a pesar de que a los niños y niñas se les impulse a un pensamiento libre, reflexivo y soberano, el desarrollo de éste será difícil de lograr si en el ambiente en el cual se pretenden desarrollar estas habilidades, eventualmente existen relaciones en conflictos. Por esta razón, las actividades antes

propuestas representan una asistencia a cursos con problemas de comunicación, como también se presentan como actividades preventivas hacia problemas de la misma naturaleza.

"Niños y niñas serían una potencialidad de cambio para la sociedad, al estimularlos en su libertad y autonomía de pensamiento y acción con sentido ético. Lipman de manera casi experimental, intenta cambiar las bases educativas, para obtener mejores resultados a futuro. Proyecta que el infante sin una guía, no llegaría de forma óptima o espontánea a la comprensión de la necesidad o posibilidad de una sociedad que funcione, en base a la comunicación y la razonabilidad".[12]

De esta manera, al llevar a cabo un programa de Filosofía para niños y niñas debe atenderse tanto aspectos formales del mismo, evidentemente formativos, como también muy especialmente aspectos sociales, lo cual permita potenciar de manera integral la metodología y el propósito pedagógico de este.

Referencias

Bustamante Arias, Alfonso. *Lógica y argumentación*. 2009.

Dewey, John. *Demoracia y Educación*. Buenos aires: Editorial Losada, 1960.

Extracto del ensayo de Gabriela Mistral: "Dar un apetito", 1935.

García, Félix & Colom, Roberto. *Valoración de Filosofía para niños, un programa de enseñanza a aprender*. 1999.

Celedón, Héctor & Garrido, Óscar & Sanhueza, Isabel. *Texto del estudiante, Lenguaje y Comunicación*. Chile: Editorial Santillana, 2003.

Mateluna, Hernán. "Entrevista al padre Robert Simon". Octubre 2008. Chile. Artículo en línea: http://cifich.uchile.cl/wp-content/uploads/2014/11/ANEXO-Entrevista-P-Robert-Simon1.pdf

Villegas, Jaime. *Lógica, resúmenes para un primer curso*. Editorial Libra, 1986.

[12] Olga Grau, Juan Pablo Álvarez, Isolda Núñez, La concepción de infancia en Matthew Lipman, 1ª Edición. Santiago de Chile. Pag. 47.

Rivano, Juan. *Curso de lógica moderna y antigua*, Editorial Universitaria. 1964.

Lipman, Matthew. *Lisa*, Editorial Manantial, 2005; Pag. 12.

Lipman, Matthew. *Pensamiento complejo y educación*; Ediciones de la Torre; Madrid 2001.

Lipman, Matthew. *Natasha, Aprender a pensar con Vygotsky*, Editorial Gedisa, 2004.

Lipman, Matthew. *El descubrimiento de harry*; Ediciones De La Torre; España; 1988; Reseña.

Grau, Olga & Álvarez, Juan Pablo & Núñez, Isolda. *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. Editorial Maval ltda.

Papalia, Diane & Olds, Sally. *Psicología*. Editorial Universitaria: Santiago de Chile, 1964.

Dialogando entre niñas y niños. Aprender lógica jugando con niñas y niños: por un proyecto dialógico para el aprendizaje de la lógica

Juan Redmond

Instituto de Filosofía
Universidad de Valparaíso
Conicyt

Porque el hombre libre no debe aprender nada por medio de una esclavitud. Pues si bien los trabajos corporales realizados a la fuerza no hacen ningún mal al cuerpo, las lecciones que se hacen entrar a la fuerza en el alma no son estables en absoluto. […] -Así pues, excelente [amigo], educa a los niños en el estudio, pero […], como jugando, para que por ello observes mejor las disposiciones naturales de cada uno. -Es razonable lo que dices -afirmó.

Platón, *La República*, Libro VII, Capítulo XVI[1]

Resumen

Defendemos en nuestro trabajo que la perspectiva lúdica de la lógica dialógica, por su estructura dinámica enmarcada en las lógicas de la interacción y los flujos de información, es un enfoque óptimo para que niñas y niños aprendan a dirimir discusiones sobre la pertinencia o no de ciertas conclusiones que se desprenden de ciertas premisas en el marco del análisis de argumentos, como propuesta de contenido para la enseñanza de filosofía para niñas y niños en la escuela media básica.

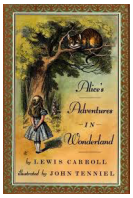
La Filosofía para niños es presentada en la literatura general como una propuesta educativa que brinda a los niños instrumentos adecuados en el momento en que comienzan a interrogarse acerca del mundo

[1] Agradezco al Prof. Carlos Martel (UV) por la cita (el resaltado es mío).

y de su inserción en él. Y si uno de los modos de inserción consiste en participar en las dinámicas comunicativas argumentadas de cada día, pues, creemos que la lógica debe ocupar un lugar protagónico en los programas dirigidos a estos objetivos.

Pero cabe las pregunta: ¿cómo enseñar lógica a niñas y niños para que la entiendan? Es decir, como llegar a los niños con contenidos que puedan incorporar fácilmente y que les sea de utilidad.

Como se trata de lógica, entonces pensemos en Alicia, el personaje ficcional del libro *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865), y el subsiguiente *Alicia a través del espejo* (*Through the Looking-Glass*, 1871).



En efecto, esta obra de literatura fue escrita por el matemático, lógico británico Charles Lutwidge Dodgson, más conocido bajo el seudónimo de Lewis Carroll. El cuento está lleno de alusiones satíricas a los amigos de Dodgson, la educación inglesa y temas políticos de la época. El País de las Maravillas que se describe en la historia es creado básicamente a través de juegos con la lógica y poblada de absurdos, contradicciones, paradojas y acertijos.

Si la obra es bien llevada por un docente, niñas y niños incorporan conocimientos que pertenecen a la lógica. Ejemplos de esto son las *negaciones que operan sobre clases* (festejar el no-cumpleaños en el capítulo de *Una merienda de locos*), los problemas de la interpretación de "ninguno" y "todos" antes de la cuantificación fregeana (A: quién te vió partir? B: *Nadie* me vio partir); el Gato de Cheshire que quizás representa uno de los temas más difíciles de explicar: la *mereología* (la sonrisa, el gato, aparece y desaparece pero sus partes siguen estando allí[2]). En general, alusiones permanentes a los principios de no contra-

[2] En filosofía, la mereología (del griego antiguo μερος, "parte") es el estudio de las relaciones entre partes, tanto de las partes con el todo, como de las partes con otras partes. La mereología tiene una larga historia en la filosofía. Aristóteles ya presenta algunas reflexiones en la Metafísica, sus trabajos sobre física y otros. También Boecio dedica al tema parte de su De Divisione e In Ciceronis Topica.[1] En la Edad Media, la mereología fue importante en los trabajos de Pedro Abelardo, Tomás de Aquino, Ramón Llull

dicción y de tercer excluido.

Argumentos en lógica clásica

Pero más allá de brindar medios para tomar contacto con nociones básicas, el mayor interés de la lógica desde sus primero pasos ha sido la argumentación, es decir, qué se deriva de qué y con qué fundamentos. Pero cuando se trata de pasar a los argumentos, es decir, al uso de argumentos confiables o correctos, entramos en un campo bastante rígido, *estático* y que por momentos parece bastante arbitrario (si uno piensa, por ejemplo, en las paradojas de la implicación material). En efecto, el uso de estructuras que garantizan que un argumento es correcto y que de modo estático, al sustituir sus partes por contenidos, nos llevan a argumentos correctos. Nos referimos a Modus Ponens, silogismo disyuntivo, etc.

En efecto, decimos que la validez de los argumentos o inferencias reside en su forma. Y cómo determinamos que una inferencia es válida? Mediante procedimientos, métodos, etc. En este sentido uno de los puntos más importantes del aprendizaje de la lógica tiene que ver con el conocimiento del idioma que habla la lógica. Este aprendizaje es, en un primer momento, gramatical. Tenemos que aprender a hablar como habla la lógica y así poder servirnos de ella, es decir, para que ella sea una ayuda para el razonamiento. Y esto tiene que ver ante todo con las oraciones, los elementos con las cuales componemos las oraciones y las conectivas con las cuales liamos las oraciones. No debemos olvidar el resurgir de la lógica a finales del siglo XIX a partir de la publicación de la *Conceptografía* de Gottlob Frege, un lenguaje de fórmulas, semejante al de la aritmética, para el pensamiento. Aprendemos entonces (siguiendo en líneas generales lo que los manuales nos enseñan) que las oraciones pueden ser conectadas con *conjunciones*, *disyunciones*, *condicionales* y *negaciones*. La negación, en realidad, no conecta nada pero igual se la incluye en la lista. Dadas dos oraciones del tipo "la puerta es de madera" y "la puerta está abierta", podemos

y Alberto de Sajonia, entre otros. Sin embargo, la primera teoría exhaustiva se debe principalmente a Franz Brentano y a su discípulo Edmund Husserl.[1] Por otra parte, la primera formalización satisfactoria fue de Stanislaw Leśniewski, quien la publicó en polaco en 1916. La primera teoría en inglés, que popularizó el estudio de la mereología, fue de H. S. Leonard y Nelson Goodman en 1943.

construir expresiones del tipo "la puerta es de madera y está abierta" o "la puerta es de madera o está abierta" o "si la puerta es de madera, entonces está abierta" o "la puerta no es de madera". A continuación decimos que las oraciones solo pueden y deben ser verdaderas o falsas, una tercera opción no existe y no pueden privarse de ninguna de las dos (principio de bivalencia).

Aparecen, entonces, las tablas de verdad, que a mi entender tienen un efecto amenazador en los pequeños. Quizás similar a lo que genera el aprendizaje de las tablas de multiplicar. Desde luego esto no pone en cuestión la importancia del aprendizaje de la matemática en niñas y niños desde los primeros años de sus vidas.

p	**q**	$\neg p$	$\neg q$	$p \wedge q$	$p \vee q$	$p \rightarrow q$	$p \leftrightarrow q$
V	**V**	F	F	V	V	V	V
V	**F**	F	V	F	V	F	F
F	**V**	V	F	F	V	V	F
F	**F**	V	V	F	F	V	V

El problema de estas tablas de verdad, a mi entender, es que no son para nada evidentes. Esto, según creo, dificulta su enseñanza y el aprendizaje de las mismas. En la conjunción, la negación y la disyunción podemos arreglárnoslas con cierta cuota de casos empíricos que aclaran las cosas. Pero llegados al condicional la arbitrariedad nos gana por lejos: decir que un condicional es verdadero cuando su antecedente es falso o su consecuente verdadero, nos conduce a piruetas interpretativas que a veces nos llevan al ridículo. Cualquier niño se burlaría de nosotros si le decimos que es verdad que "si los chanchos vuelan entonces el profesor no sabe nada de lógica".

Pero incluso con las otras conectivas la cuestión no es tan sencilla, puesto que cualquier niña o niño sabe también que no es lo mismo que "me desvista y me meta en la cama" y que "me meta en la cama y me desvista" (imagínense qué incómodo), aunque las tablas de verdad nos dicen que no hay diferencia pues son lógicamente equivalentes.

Es entonces apelando a las tablas de verdad que definimos la validez de un argumento. En efecto, decimos que un argumento es válido si no es posible el siguiente caso: que las premisas sean verdaderas y la

conclusión falsa.

Si queremos por esta vía (que no es la única) explicarle a un niño por qué no es correcto afirmar que *llovió* sobre la base de que *cuando normalmente llueve el patio se moja* y ahora *el patio está mojado,* lo hacemos del siguiente modo: buscamos el esquema de argumento que se esconde por detrás (su forma) y lo analizamos con tablas de verdad. Al hacerlo descubrimos que es posible que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa, lo cual desafía la definición que dimos más arriba. Pero esto debemos aceptarlo sobre la base de unas tablas cuyo carácter arbitrario en algunas de las asignaciones de valores nos hace dudar de su confiabilidad.

$$p \rightarrow q,\ q \vdash p \text{ (argumento inválido)}$$

Por un proyecto dialógico para el aprendizaje de la lógica

A continuación propondremos que la lógica dialógica, por su raíz en la noción de diálogo o intercambios dinámicos de información o de juegos interactivos, es una de las perspectivas más adecuadas para enseñar lógica a niñas y niños. Y es más divertida pues nunca esta frase corresponde más cabalmente con el contenido: se *aprende jugando*[3]. En efecto, la lógica dialógica captura las inferencias de modo dinámico como un flujo o intercambio de información entre jugadores en disputa. Este modo de entender las inferencias se enlaza con una tradición que viene desde Platón y sus diálogos. Por ella este modo de hacer lógica toma su nombre de lógica dialógica[4].

Nuestra propuesta no conlleva una demostración de por qué la lógica dialógica es más apta que otras perspectivas. Solo haré mención – a modo de analogía – de que la mayor parte de los medios electrónicos (prótesis informáticas) que nuestras niñas y niños de hoy manejan (telefonía, televisión, computación, juegos virtuales, etc.) están diseñados sobre la base de lógicas interactivas. Por ello creo que la afinidad con la propuesta dialógica de estudiar argumentación es óptima.

---

[3] Jugar: del latín iocari (hacer con alegría)

[4] Para más detalle ver: http://plato.stanford.edu/entries/logic-dialogical/

Pasemos ahora a la parte aburrida, pero aburrida para los profesores: ¿cómo funciona la lógica dialógica?

Una nueva perspectiva: las lógicas de la interacción

En el seno de la lógica matemática del siglo XX, surgió un conjunto de técnicas, conceptos y resultados que constituyeron una suerte de paradigma en el cual la idea de inferencia lógica es un caso particular de la interacción entre los participantes de un diálogo crítico. Como ya ha sido remarcado en los trabajos de Per Martin-Löf (1996), el vocabulario filosófico presenta a menudo la siguiente ambigüedad: un mismo término designa a la vez una *acción* y el *contenido* o *resultado* de dicha acción. Es el caso, entre otros, de "razonamiento" y "proposición". Johan van Benthem (1994: 109) señala que esta ambivalencia, que oscila entre un polo "estático" (el contenido) y otro "dinámico" (la acción), confirma las diferentes representaciones de lo que debe ser la tarea propia de la lógica.

Para la tradición de la lógica matemática que culmina en la perspectiva de Frege, la lógica es el estudio de una estructura compuesta de proposiciones (cfr. *Satz an Sich* de Bolzano o lo que Frege llamaba *beurteilbarer Inhalt*) y de relaciones entre esas proposiciones (la de consecuencia lógica es la más importante). Pero a partir de los años treinta, una nueva corriente piensa que la teoría de la significación y de los *contenidos* de pensamiento (tradición *estática*), debe ir acompañada de la teoría del *acto* de pensar o de significar (punto de vista *dinámico*). Podemos considerar el intuicionismo de L.E.J. Brouwer como el punto de partida de esta tradición.

La estructura proposicional que es objeto de la tradición estática, se define semánticamente como una estructura booleana, donde las proposiciones son consideradas como valores de verdad y las constantes lógicas como operadores sobre esos valores. Sintácticamente, como un álgebra de signos puros sobre los cuales operamos *via* reglas de cálculo. La existencia de tales estructuras es considerada como un hecho matemático, y su adecuación para dar las normas del razonamiento como una evidencia. Por ello, en esta perspectiva, con palabras de van Benthem:

> …el énfasis reside en el hecho de "que" o de "si" ciertas oraciones son verdaderas respecto de una situación, pero no tanto de "cómo" llegaron ellas a ser consideradas como verdaderas (van Benthem 1994: 109).

La cuestión de hacer del "cómo" el interrogante principal de la lógica, posee consecuencias importantes, tanto filosóficas como técnicas. Es aquí, justamente, donde la lógica intuicionista entra en juego en tanto que es ella la primera tentativa de desarrollar estas consecuencias. En efecto, hay al menos dos principios que son considerados como válidos para la lógica clásica pero que se presentan como problemáticos para quienes pretenden considerar el modo de aprehensión de la verdad de un enunciado por un sujeto de conocimiento: el primero es la *doble negación*, el segundo es el *tercero excluido*.

El primero es el núcleo de un modo de inferencia crucial en matemáticas: el razonamiento *por el absurdo*. Deducir *A* a partir de su doble negación, según los intuicionistas, genera problemas que conciernen directamente el cuantificador existencial: podemos mostrar por el absurdo la existencia de entidades matemáticas sin necesidad de exhibirlas o de construirlas, lo cual pone en cuestión la significación del cuantificador. Parece más razonable, si lo que nos interesa es el modo de aprehensión de la verdad de un enunciado, exigir que la condición de reconocimiento de la verdad de un existencial sea la capacidad de determinar un valor particular para la variable cuantificada, de tal modo que el enunciado de la formula correctamente instanciada sea verdadero.

Respecto del tercero excluido, el argumento que demuestra su validez esconde una sutileza inaceptable para los intuicionistas: la demostración de la disyunción principal es realizada sin que ninguno de los dos miembros de la disyunción sea probado. Lo razonable, argumentan, es que la demostración se lleve a cabo como una demostración por un miembro o por el otro. En otras palabras: la demostración del tercero excluido se apoya en el razonamiento por el absurdo, o en una estructura más compleja en la cual no se tiene en cuenta la demostración de los componentes de la disyunción. En definitiva, si no queremos considerar una teoría de la verdad de modo independiente de una teoría del modo de reconocimiento de esa verdad, el tercero excluido resulta inaceptable puesto que nos fuerza a considerar en una demostración la existencia de demostración que no poseemos.

Por todo esto, el lógico que decide tener en cuenta el reconocimiento de la verdad, bajo la forma de una teoría de la construcción de demostraciones o de una epistemología de los medios de verificación, es conducido sin retraso a modificar su concepción de las leyes de la lógica, lo que da lugar a las lógicas no clásicas.

Sin embargo, el desarrollo de la lógica intuicionista encuentra una dificultad mayor de orden semántico. Para la estructura proposicional que es objeto de estudio de la lógica clásica, se proporciona una noción de semántica desarrollada a partir de los trabajos de Alfred Tarski (1983) y conocida como teoría de modelos. Esta teoría se hace cargo de la noción de verdad *via* la noción de referencia: a partir de una función de interpretación de términos individuales y de predicados, es posible hacer explícito el valor de verdad de un enunciado relativo a la estructura. Pero, aquí lo problemático, la definición tarskiana de modelos presupone la validez del tercer excluido y, por tanto, la lógica intuicionista emerge como un cálculo puro sin que se le pueda asociar una semántica entendida en el sentido de una teoría de la referencia (una semántica referencialista). En este sentido, la lógica dialógica desarrollada por Paul Lorenzen nace directamente de la intención de dar a la lógica intuicionista una semántica propia.

En general tenemos dos tradiciones que afirman implementar la noción de juegos de lenguaje en lógica. Por un lado, la lógica de Lorenzen y Lorenz que nació directamente de la intención de dar a la lógica intuicionista una semántica propia. Por otro, la semántica de juegos de Jaakko Hintikka (la GTS=semántica de juegos), con un origen independiente.

La idea principal viene de la filosofía del lenguaje desarrollada por Wittgenstein en sus *Investigaciones Filosóficas*. Es bien conocida la idea de Wittgenstein de que en un gran número de casos, comprender la significación de una expresión significa conocer el uso que se hace de esta expresión en el contexto de una interacción lingüística, que a su vez es comprendido como un juego. Sabemos que Wittgenstein nunca dio una definición precisa de juegos de lenguaje y por una buena razón, puesto que él defiende la idea de que esos juegos a menudo están desprovistos de reglas y, por tanto, sin una forma determinada.

Lógica dialógica

Se trata de focalizar en la dimensión procedural de la demostración. Es decir lo que está en cuestión aquí es saber hasta qué punto es posible que la noción de demostración, que normalmente está ausente de las prácticas lingüísticas corrientes, pueda otorgar una semántica a los enunciados.

Y es, en efecto, en la noción de *diálogo* donde Lorenzen y Lorenz (1978) encuentran el concepto que permite explicar el significado de las constantes lógicas, guardando intactas las intuiciones lingüísticas corrientes y remarcando la importancia de la dimensión procedural y epistémica de la noción de demostración. Los diálogos son juegos de lenguaje matemáticamente definidos para que establezcan la interfase entre la actividad lingüística concreta y la noción formal de demostración. Dos interlocutores (proponente y oponente) intercambian movimientos que son concretamente actos lingüísticos. Ambos siguen dos tipos de reglas: reglas de partículas y reglas estructurales. El proponente enuncia una tesis, la tesis del diálogo, y se compromete a defenderla respondiendo a todas las críticas del oponente. Las críticas permitidas son definidas en términos de la estructura de los enunciados afirmados en el diálogo. Por ejemplo, si un jugador afirma la conjunción A y B, al mismo tiempo concede al adversario la posibilidad de elegir uno de los dos y de exigirle que lo afirme. La noción misma de afirmar se encuentra definida por el contexto de la interacción crítica: afirmar significa comprometerse a proporcionar una justificación a un interlocutor crítico. Pero en diálogos no hay una teoría general de la justificación sino sólo en la medida en que se trate de enunciados lógicamente complejos que encuentran su justificación a partir de enunciados simples. A su vez, los enunciados simples se justifican en acción recíproca con el interlocutor crítico. Esto es, según exhorta la regla, el proponente podrá considerar justificado un enunciado elemental, si y solamente si el oponente ha concedido esa justificación. Esta regla confirma la *formalidad* de los diálogos: el proponente gana sin presuponer justificaciones por ningún enunciado particular.

Cabe agregar que esta última restricción en un diálogo crítico posee un precedente en las prácticas de formación teórica de Aristóteles, al momento de escribir los *Tópicos* y las Refutaciones sofísticas:

"En cuanto a mí, no creo haber formulado ninguna conclusión que valga la pena acerca del asunto de nuestra disputa, a menos que no te

reduzca a que te presentes tú mismo a rendir testimonio de la verdad de lo que digo; y tú creo que nada podrás alegar contra mí a menos que yo, que estoy solo, declare en tu favor y que no asignes importancia al testimonio de los otros. He aquí, pues, dos maneras de refutar: la una la que tú y otros creéis verdadera, y la otra la que yo, por mi parte, juzgo verdadera." (Platón, *Gorgias*, 472b-c.)

Decimos que una tesis no es considerada como formalmente justificada sino a condición de que esa justificación sea producida en función de la significación de constantes lógicas y de las justificaciones elementales concedidas por el adversario. En definitiva lo que tenemos con la dialógica es una semántica para la lógica intuicionista, esto es, una teoría del significado que no es una teoría de la referencia.

Semántica de juegos

En la misma época en la cual Lorenzen y Lorenz formulaban la lógica dialógica, surge otra perspectiva de gran influencia y que respondía a un programa diferente a pesar de que las concepciones principales de tinte dinámico se asemejan: la perspectiva llamada *semántica de juegos* por traducir *Game-theoretical semantics* (GTS) de Jaakko Hintikka. La idea principal de la semántica de juegos viene de la filosofía del lenguaje desarrollada por Wittgenstein en sus *Investigaciones Filosóficas*.

Es bien conocida la idea de Wittgenstein de que en un gran número de casos, comprender la significación de una expresión significa conocer el uso que se hace de esta expresión en el contexto de una interacción lingüística, que a su vez es comprendido como un juego. Sabemos que Wittgenstein nunca dio una definición precisa de juegos de lenguaje y por una buena razón, puesto que él defiende la idea de que esos juegos a menudo están desprovistos de reglas y, por tanto, sin una forma determinada. Es por esto último que Hintikka puede pretender dar una versión formalmente precisa de tales juegos.

La idea principal de Hintikka es que estos juegos de lenguaje pueden ser comprendidos como el enfrentamiento entre dos participantes, llamados *Eloisa* y *Abelardo*, que se enfrentan en torno a la cuestión de la satisfacibilidad de un enunciado en relación a un modelo. Técnicamente se caracteriza por la transformación de todas las expresiones a formas normales que hacen desaparecer las implicaciones y hace que

las negaciones no porten que sobre expresiones atómicas. La principal diferencia con los diálogos de Lorenzen & Lorenz concierne la restricción formal. En otras palabras: allí donde en diálogos se autoriza al oponente a proporcionar todas las justificaciones elementales que desee, los dos jugadores de la semántica de juegos tienen roles simétricos. Cuando un juego llega por descomposición sucesiva y siguiendo una secuencia de elecciones, a enunciados atómicos, es el modelo quien arbitra y provee el criterio de victoria. Esto es, si el juego termina en un enunciado "p" que es justamente verdadero en el modelo, entonces la verificadora Eloisa gana. La existencia de una estrategia de victoria en semántica de juegos muestra la satisfacibilidad de una fórmula en el modelo en cuestión. Si esto último puede ser probado para todo modelo, entonces la fórmula es válida. De este modo tenemos que la semántica de juegos presupone modelos y la noción de validez que aplica es la estrictamente clásica (con tercero excluido válido).

La lógica dialógica. Reglas de partículas

Como mencionamos más arriba, las reglas de partículas se despliegan en función de ataque y defensas que las definen. Afirmar una expresión con una conectiva significa estar dispuesto a participar de la dinámica de ataques y defensas frente a un interlocutor y de la cual emergerá si la tesis inicial resiste todos los embates permitidos o se hundirá irremediablemente por los golpes del contrincante.

REGLAS DE PARTÍCULAS
CONJUNCION (RP1)

∧		
Fórmula afirmada **(RP1a)**	***Ataque*** **(RP1b)**	***Defensa*** **(RP1c)**
$A \wedge B$	Una pregunta: ?	A y B Una fórmula que debe ser, a su vez, defendida: "!"

Explicación

¿Qué sentido tiene afirmarle a alguien una conjunción? El sentido es: que me comprometo a poder probarle a esa persona cualquiera de los dos componentes de la conjunción que *la otra persona* me demande.

DISYUNCION (RP2)

∨		
Fórmula afirmada **(RP2a)**	***Ataque*** **(RP2b)**	***Defensa*** **(RP2c)**
$A \vee B$	Una pregunta: ?	A o B Una fórmula que debe ser defendida: "!"

Explicación

¿Qué sentido tiene afirmarle a alguien una disyunción? El sentido es: que me comprometo a poder probarle a esa persona cualquiera de los dos componentes de la disyunción. Pero esta vez soy yo, el que afirma la disyunción, el que decide cuál de las dos.

CONDICIONAL (RP3)

→		
Fórmula afirmada **(RP3a)**	***Ataque*** **(RP3b)**	***Defensa*** **(RP3c)**
$A \rightarrow B$	A Una fórmula	B Una fórmula que debe ser defendida: "!"

Explicación

¿Qué sentido tiene afirmarle a alguien un condicional? El sentido es: que me comprometo a poder probarle el consecuente si ella o él está dispuesto a concederme el antecedente. La denominación de antecedente o consecuente es meramente coloquial. Cuando alguien afirma A→B, en esta perspectiva lúdica, lo que está afirmando es: si me concedes lo que menciono primero, yo te pruebo lo segundo. Desde luego el individuo que concede lo primero se compromete ella misma a probar lo primero.

NEGACION (RP4)

¬		
Fórmula afirmada	***Ataque***	***Defensa***
¬*A*	*A* Una fórmula	No hay defensa

Explicación

¿Qué sentido tiene afirmarle a alguien una negación? La negación es muy espacial pues la dinámica es mínima. No da lugar a un intercambio fluido. Uno afirma una expersión negada y la otra o el otro afirma lo mismo pero sin negar. Al estilo Juan: no está lloviendo, y María responde: está lloviendo. Fin del diálogo.

SUMARIO

∧		
Fórmula afirmada	***Ataque***	***Defensa***
$A \wedge B$	Una pregunta: ?	A o B Una fórmula que debe ser defendida: "!"
∨		
Fórmula afirmada	***Ataque***	***Defensa***
$A \vee B$	Una pregunta: ?	A y B Una fórmula que debe ser defendida: "!"
→		
Fórmula afirmada	***Ataque***	***Defensa***
$A \rightarrow B$	A Una fórmula	B Una fórmula que debe ser defendida: "!"
¬		
Fórmula afirmada	***Ataque***	***Defensa***
$\neg A$	A Una fórmula	No hay defensa

REGLAS ESTRUCTURALES

(SR-0) (INICIO)

Las expresiones de un diálogo están numeradas y son afirmadas alternativamente por P y O. La tesis lleva el número 0 y es afirmada por P. Todos los movimientos deben obedecer las reglas estructurales

y de partículas.

(SR-1): CIERRE PARA LÓGICA INTUICIONISTA

Cada vez que el jugador X juega puede *atacar* a cualquier movimiento de Y en la medida en que las demás normas se lo permitan, o *defenderse del* último ataque de Y, con tal de que todavía no lo haya defendido antes.

Ejemplo: consideramos Y=**O** y X=**P**

	O	**P**
j	Ataque 1	Sin respuesta
m	Ataque 2	Sin respuesta
		Después del movimiento m, P sólo puede defenderse del ataque 2 (nunca de Ataque j).

(SR-1): CIERRE PARA LÓGICA CLÁSICA

Cada vez que el jugador X juega puede atacar a cualquier movimiento de Y en la medida en que las demás normas se lo permitan, o defenderse de cualquier ataque de Y (incluso aquellas contra las que él ya se ha defendido). En otros términos, los jugadores pueden jugar de nuevo las defensas anteriores (que tiene sentido cuando otro movimiento está disponible).

(SR-2): RAMIFICACIONES

Hay tres casos en los que se extenderá el diálogo de tal manera que va a generar dos (nuevos) juegos distintos llamados juegos dialógicos.

Estos casos son cuando **O** defiende una disyunción, **O** ataca a una conjunción u **O** reacciona a un ataque contra un condicional.

(SR-3): (USO FORMAL DE FÓRMULAS ATÓMICAS)

Las fórmulas atómicas (fórmulas sin conectores o partículas) pueden ser pronunciadas por primera vez sólo por O. El proponente (P) puede afirmar una fórmula atómica sólo si la misma fórmula ya fue afirmada antes por O. Las fórmulas atómicas no pueden ser atacadas.

(SR-4): (REGLA DE GANANCIA PARA JUEGOS): DIÁLOGOS FINALIZADOS, ABIERTOS Y CERRADOS

- Un diálogo está **cerrado** si y sólo si la misma fórmula atómica aparece en dos posiciones seguidas, una afirmada por X y otra por Y. De lo contrario, el diálogo sigue **abierto**.
- El jugador que afirma la tesis gana si y sólo si el diálogo está cerrado. Un diálogo está finalizado si y sólo si está cerrado o no hay más movimientos posibles de acuerdo con las reglas. El oponente gana si y sólo si el diálogo está finalizado y abierto.
- (Definición 7) [Repetición estricta de un ataque o una defensa]

(i) Se habla de una repetición estricta de un *ataque* si un movimiento está siendo atacado, aunque el mismo movimiento ya ha sido atacado con el mismo ataque antes.

(ii) Se habla de una repetición estricta de una *defensa* si un ataque m1, que ya se ha defendido con el movimiento defensivo m2, es defendido contra el ataque m1 una vez más con el mismo movimiento defensivo.

(SR-5): (REGLA TÁCTICA NO DILATORIA)

Esta regla tiene dos variantes, clásica e intuicionista, dependiendo de si el diálogo se desarrolla con **SR-1**$_{\textbf{intuicionista}}$ o con **SR-1**$_{\textbf{clásica}}$.

(i) si jugamos con **SR-1**$_{\textbf{clásica}}$: no se permiten repeticiones estrictas.

(ii) si jugamos con **SR-1**$_{\textbf{intuicionista}}$: si **O** afirmó una fórmula atómica nueva que puede ahora ser utilizada por P, P puede realizar la repetición de un ataque. Ninguna otra repetición estricta está permitida.

(DEFINICIÓN 8) [ESTRATEGIA GANADORA]

La tesis A tiene una estrategia dialógica ganadora en el sentido clásico o intuicionista si y sólo si todos los juegos que pertenecen al respectivo diálogo están cerrados.

EJEMPLOS

Pondremos ahora en movimiento estas reglas. Lo haremos para un juego sencillo, digamos, de quién tiene razón", dinámica muy apetecida por los menores.

Juan: Te presté una mochila o un bolso, no recuerdo bien.

María: entonces?

Juan: entonces, según lo anterior, por favor devuélveme mi bolso!

María: uh!

Tenemos entonces que María no recuerda bien cuál de los dos le prestó pero seguro al menos uno (disyunción), de ello infiere que tiene derecho a solicitarle expresamente el bolso (como si para la conclusión tuviera certeza de que fue el bolso el que le prestó). Esto puede capturarse según la siguiente expresión ((pvq) → p) de acuerdo al glosario: p: te presté una mochila; q: te presté un bolso; →: por lo tanto; v: o uno u otro o ambos. En la conclusión repetimos p pues el pedido de devolución presupone que ella le prestó el bolso. Es decir, parafraseando a Juan, él está razonando así, no sé cuál de los dos te presté, entonces te

presté el bolso, devuélvemelo. Plantearemos a continuación un diálogo (lógico) entre ambos para dirimir este entuerto: tiene razón Juan o no?

(i) Juan afirma su tesis:

				(pvq) → p	0

(ii) María le concede lo primero para que pruebe lo segundo (regla de partículas **(RP3b)**):

				(pvq) → p	0
1	pvq	0			

(iii) Juan le dice que si le concedió lo primero, que se decida por uno de los dos (regla de partículas **(RP2b)**):

				(pvq) → p	0
1	pvq	0			
			1	?-v	2

(iv) María se decide por el otro….(regla de partículas **(RP2c)**):

				(pvq) → p	0
1	pvq	0			
3	q		1	?-v	2

(v) Juan no tiene razón…. María gana el diálogo **(Definición 8)**

				(pvq) → p	0
1	pvq	0			
3	q ☺		1	?-v	2

Es importante ver aquí que para María no cuenta si es el bolso o la mochila lo que en realidad le prestó Juan (lo cual sería otro tipo de prueba y no sería lógica). Lo que cuenta aquí es que partiendo de una disyunción **no** puedo afirmar con derecho una de sus partes, sea cual fuere el contenido de las oraciones involucradas.

Comparemos ahora con el siguiente diálogo:

> Juan está seguro de haberle prestado las dos cosas (el bolso y la mochila: *conjunción*), es decir, en este caso la fórmula sería: ((p ∧ q)→p) con el mismo glosario anterior salvo por ∧: y (las dos cosas). Nos preguntamos ahora: ¿tiene derecho Juan a exigir que el devuelvan el bolso?

Hagamos el diálogo:

(i) Juan afirma su tesis:

				(p∧q) → p	0

(ii) María le concede lo primero para que pruebe lo segundo (regla de partículas **(RP3b)**):

				(p∧q) → p	0
1	p∧q	0			

(iii) Juan le dice que si le concedió lo primero, que le conceda también el de la izquierda (regla de partículas **(RP1b)**):

				(p∧q) → p	0
1	p∧q	0			
			1	?- ∧ $_1$	2

(iv) María debe concederle lo que solicita Juan pues la regla del juego para la conjunción lo exige (regla de partículas **(RP1c)**):

				(p∧q) → p	0
1	p∧q	0			
3	p		1	?- ∧ $_1$	2

(v) Juan cierra y gana el diálogo **(Definición 8)**

				(p∧q) → p	
1	p∧q	0		p ☺	4
3	p		1	?- ∧ $_1$	2

Observaciones finales

La preocupación por la validez o invalidez de los argumentos que utilizamos diariamente (lógica) ha sido una preocupación filosófica desde los albores del tiempo. Y si nos propusiéramos incorporar estos contenidos en la escuela media básica (filosofía para niñas y niños de 6 a 12 años aproximadamente), la lógica dialógica ofrece una buena oportunidad de llegar con estos temas a los aprendices con un método dinámico y preciso. Además se trata de un método de fácil aprendizaje para las nuevas generaciones pues es compatible con la estructura de la mayor parte de los juegos interactivos con los cuales las niñas y niños en nuestros días se encuentran tan familiarizados.

Bibliografía

Brentano, F., *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, Leipzig: Duncke & Humblot, 1874. (2ème edition par Oskar Kraus, 1924, Leipzig: Meiner). *Psychologie du point de vue empirique*, traduction par M. de Gandillac-J-F. Courtine. Paris : J. Vrin, 2008.

Fontaine, M., Redmond J., Rahman S., 2009. «Etre et Etre choisi, Vers une logique dynamique de la fiction», dans page personnel Shahid Rahman: http://stl.recherche.univ-lille3.fr/textesenligne/etre_et_etre_choisi.pdfHintikka, J. and Sandu, G. "Game-theoretical semantics" in

J. van Benthem, J. and A. ter Meulen (eds.), *Handbook of Logic and Language*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press, pp. 361–410.

Hintikka, J. «Objects of Knowledge and Belief: Acquaintances and Public Figures». *Journal of Philosophy 67* (21):869-883. 1970

Hintikka, J. «The Semantics of Modal Notions and the Indeterminacy of Ontology». *Synthese 21* (3-4). 1970.

Hume, 2000. *A Treatise of Human Nature*. Edited by David Fate Nortonand Mary J. Norton, Oxford: Oxford University Press.

Jaśkowski, S., 1934. « On the rules of supposition in formal logic », in *Studia Logica 1*, pp. 5-32.

Jaśkowski, S., 1969 [1948]. "Propositional Calculus for Contradictory Deductive Systems", *Studia Logica 24*, pp. 79-90.

Jaśkowski, S., 1999. "Propositional Calculus for Inconsistent Deductive Systems", *Logic and logical philosophy*. Vol. 7, pp. 35-56.

Kant, Immanuel, 1781/1789. *Kritik der reinen Vernunft*. (ed. Wilhelm Weischedel), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 4.

Keiff, L., 2009. « Dialogical Logic », entrée de la *Stanford Encyclopedi of Philosophy*.

Lambert, Karel, 1960. «The Definition of E(xistence)! In Free Logic », in *Abstracts: International Congress for Logic, Methodology and Philosophie of science*, Stanford, CA, Stanford University Press.

Lambert, Karel, 1983. *Meinong and the Principle of Independence*. Cambridge, The University Press.

Lambert, Karel, 1986. (avec Ermanno BENCIVENGA et Bas van FRAASSEN) *Logic, Bivalence and Denotation*. Ridgeview, Atascadero, CA, 2nd edition en 1991.

Lambert, Karel, 1991. *Philosophical Applications of Free Logic* (Editor and contributor). Oxford.

Lambert, Karel, 1997. *Free Logics: Their Foundations, Character, and Some Applications Thereof*. ProPhil: Projekte zur Philosophie, Bd. 1. Sankt Augustin, Germany: Academia.

Lambert, Karel, 2003. *Free Logic: Selected Essays*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.

Lambert, Karel. *Free Logic: Selected Essays*, Cambridge, The University Press, 2003.

Leonard, Henri S., 1956 (june). "The logic of existence", *Philosophical Studies*, vol. VII, n°4, Michigan State University.

Leonard, Henri S., GOODMAN, Nelson, 1940 (june). "The calculus of individuals and its uses", *The Journal of Symbolic Logic*, vol. 5, N°2, Association for Symbolic Logic.

Lorenz, K., 2001: "Basic objectives of dialogue logic in historical perspective", in S. Rahman, S. and H. Rückert 2001, pp. 255–263.

Lorenzen, P. and LORENZ, K., 1978: *Dialogische Logik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 1978

Lorenzen, P., 1955: *Einführung in die operative Logik und Mathematik*, Berlin: Springer.

Lorenzen, P., 1958: "Logik und Agon", Arti del XII Congresso Internationale de Filosofia, Venezia, pp. 187–194. (Reprinted in Lorenzen and Lorenz, 1978.)

Meinong, Alexius, 1904. "Über Gegenstandstheorie" in Meinong 1904a, 1–51. Reprinted in Meinong 1968–78, Vol. II: 481–535. (Théorie de l'objet, 1999. trad. Jean-François Courtine et Marc de Launay, Vrin.)

Per Martin-Löf "On the Meanings of the Logical Constants and the Justifications *of the Logical Laws*" Nordic Journal of Philosophical Logic, vol.1.1, pp.11-60, 1996.

Priest, Graham, 2005. T*owards Non-Being. The logic and Metaphysics of Intentionality*. Oxford, Clarendon Press, Oxford.

Rahman, S. & Fontaine, M., 2010. *Fiction, Creation and Fictionality An Overview*. Revue Methodos (CNRS, UMR 8163, STL). A paraître.

Rahman, S. & Keiff, L., 2004."On how to be a dialogician". In D. Vanderveken (ed.): *Logic, Thought and Action*, Dordrecht: Springer, pp. 359–408.

Rahman, S., 2001. "On Frege's Nightmare. A Combination of Intuitionistic, Free and Paraconsistent Logics". In H. Wansing, (ed.), *Essays on Non-Classical Logic*, River Edge, New Jersey: World Scientific, pp. 61–85.

Tarski, Alfred. "Der Wahrheitsbegriff in den formalisierten Sprachen", *Studia Philosophica*, vol. 1 pp. 261-405, 1935; Collected Papers, vol. 2 Birkhäuser, Basel, pp. 51-199, 1986.

Tarski, Alfred. *Logic, Semantics, Metamathematics*, J. Corcoran. Indianapolis: Hackett. 1983.

Thomasson, Amie L., 1999. *Fiction and Metaphysics*. Cambridge: Cambridge University Press.homasson, Amie L., 2003. "Speaking of Fictional Characters". *Dialectica*, Vol. 57, No.2: 207-226.

Tulenheimo, Tero, 2009. "Remarks on Individuals in Modal Contexts." (à paraître dans *Revue Internationale de Philosophie*).

van Benthem, Johan. "General Dynamics", en *What is a logical system?*, Dov Gabbay (ed.), Oxford, Clarendon Press, coll. "Studies in Logic and Computation", 1994.

van Heijenoort, Jean. "Logic as Calculus and Logic and Language", *Synthese*, vol. 17, pp. 324-330, 1967.

Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations* (PI), 1953, G.E.M. Anscombe and R. Rhees (eds.), G.E.M. Anscombe (trans.), Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, 4th edition, 2009, P.M.S. Hacker and Joachim Schulte (eds. and trans.), Oxford: Wiley- Blackwell.

Wittgenstein, L., *Remarks on the Foundations of Mathematics*, 1956, G.H. von Wright, R. Rhees and G.E.M. Anscombe (eds.), G.E.M. Anscombe (trans.), Oxford: Blackwell, revised edition 1978.

Wittgenstein, L., *The Blue and Brown Books* (BB), 1958, Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L., *Tractatus Logico-Philosophicus*, 1961, D.F. Pears and B.F. McGuinness (trans.), New York: Humanities Press. Wittgenstein, L., Philosophical Grammar, 1974, R. Rhees (ed.), A. Kenny (trans.), Oxford: Blackwell.

Zalta, Edward, 1983. *Abstract Objects*. The Netherlands: Reidel.

Zalta, Edward, 2003. "Referring to Fictional Characters", *Dialectica* 57: 243-54.

“No hay quien pueda pensar por otro”. Entrevista a Walter O. Kohan

Juan Pablo Álvarez[1]
CIFICH – Universidad de Chile

Durante los siempre calurosos días de julio, en la ciudad de Río de Janeiro, fue realizada esta conversación con uno de los filósofos más activos y relevantes de la Filosofía con Niños y Niñas, corriente orquestada precisamente desde su experiencia desde Latinoamérica pero nutrida de un diálogo constante con muchas otras voces, especialmente en sus inicios, con quien fuera su maestro, amigo y creador del Programa *Philosophy for Children*, el filósofo estadounidense Matthew Lipman.

Es día jueves, o “quinta-feira” en portugués, pero con Walter no hay inconvenientes de idioma, él habla *en argentino* y con gran cordialidad nos abre las puertas de su casa. Luego de la cena iniciamos nuestra entrevista.

Juan Pablo Álvarez: *Walter, te propongo hacer esta entrevista como una suerte de desplazamiento por la denominación “Filosofía con Niños y Niñas”, comenzando así por el término “Filosofía”, luego ahondando en el “con” de la filosofía y terminando en el “niños y niñas”. Por último te propongo abordar algunas cuestiones de orden práctico, en torno a la realización de talleres filosóficos.*

Entonces, comencemos por tu biografía intelectual: ¿qué te llevó a la filosofía y si aquello que te llevó es lo mismo que te mantiene en ella

[1] Doctor © en Filosofía Moral y Política – Becario CONICYT, Universidad de Chile. Coordinador de la Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile, CIFICH, Universidad de Chile. Profesor en la Universidad de Valparaíso y Universidad Tecnológica Metropolitana.

actualmente?.

Walter Kohan: Yo creo que sí, que es lo mismo. Lo que me llevó a la filosofía fue una necesidad de entender, de dar sentido al mundo, a la vida, a lo que pasa, y eso yo creo que de alguna manera me atrajo de Filosofía para Niños. Cuando conocí la propuesta, que fue en el año 92, yo estaba justamente cuestionándome si lo que estaba haciendo en filosofía tenía que ver con lo que había ido a buscar. Yo era profesor asistente de la Universidad, de Trabajos Prácticos, de Filosofía Antigua, y lo que hacía me gustaba mucho, pero estaba muy distante de aquello que me había llevado a la filosofía, se había vuelto una cosa de un grupo muy reducido, muy selecto, muy específico y que discutía cosas bastante alejadas del mundo, y entonces esta idea de filosofía para niños, esta idea de trabajar en las escuelas, de trabajar con niños, es decir, fuera del ámbito de los profesionales, o del ámbito de los que quieren volverse filósofos, de los que están estudiando o de los que son filósofos, vino de alguna manera a recuperar esa expectativa de que la filosofía tendría algo que ver con la vida, con el mundo, con lo que pasa. Yo creo que eso es lo que me mantiene. Ahora trabajo en una Facultad de Educación, en un Programa de Posgrado en Educación y cuando participo en actividades en Departamentos de Filosofía o en Congresos u Eventos, a veces siento nuevamente esa distancia, eso de que en la filosofía académica mucha gente está en un universo muy alejado del mundo de la vida o de lo que pasa y entonces me mantengo contento en lo que hago.

JP.A.: *Respecto de la cotidianidad de la vida, justamente mi segunda pregunta tenía que ver con ello: ¿qué tiene que ver la filosofía con la vida?. Y creo que en parte ya lo has respondido, pero uno podría insistir en que, de todos modos, el trabajo que hacen desde esos Departamentos de Filosofía los profesores dedicados exclusivamente a estudiar el pensamiento de los filósofos, no deja de ser también parte de la vida…*

W.K.: Sí, lo que pasa es que es una dimensión de la vida bastante peculiar. Hay una cosa interesante que dice Foucault, en los últimos cursos, donde él estudia el fenómeno de la *parresía*, el decir verdadero, y busca las raíces en los griegos, en Sócrates y los Cínicos, y dice que la filosofía puede ser como nosotros la entendemos comúnmente en la academia, es decir como la hermenéutica o la interpretación de los textos de los filósofos, o puede ser como sostiene otra tradición, que él retrotrae también hasta Sócrates y que hace de la filosofía una actividad que tiene que ver sobretodo con hacer de la propia vida el

principal problema filosófico, o sea, sobre "el cómo se debe vivir", qué es precisamente lo que hace Sócrates en el *Laques*.

Para Foucault Sócrates es el maestro del cuidado de sí. En el *Alcibíades* el cuidado de sí se entiende como el cuidado del alma, de lo más elevado que tiene el ser humano, según Sócrates. Ahí en el diálogo con Alcibíades, Alcibíades es alguien que quiere ser un político, que quiere gobernar a los otros y entonces para lograr tal propósito Sócrates le dice que para gobernar a los otros tiene que gobernarse primero a él mismo y para gobernarse a él mismo tiene que conocerse. Y conocerse significa conocer la parte más importante de sí mismo, que es el alma. Entonces ahí vemos como a la filosofía se le concibe como una actividad intelectual o como una labor de autoconocimiento.

En cambio en el *Laques*, que es un diálogo que tiene que ver también con la educación, en el cual Sócrates conversa con Nicias y Laques sobre cómo educar a los jóvenes atenienses, la cuestión tiene que ver con que el educador debe poder dar cuenta de sí mismo, pero poder dar cuenta de sí mismo ya no significa, como en el *Alcibíades*, conocerse, sino que significa dar cuenta de por qué se vive de una manera y no de otra, de por qué se ha elegido la vida que se ha elegido.

Esta última es una tradición que en la historia de la filosofía aparece medio escondida, con poca notoriedad, pero que ha existido siempre… en Montaigne, en fin, en mucha gente. Es decir, desde siempre la filosofía ha existido como un intento de justificar, de encontrar sentido a la vida, de por qué se vive de la manera que se vive, de por qué llevamos la vida que hoy llevamos.

Yo creo que la práctica de la filosofía con niños tiene mucho más que ver con esa tradición que con la filosofía como hermenéutica de los textos filosóficos.

JP.A.: *Entonces quizás podríamos decir que la filosofía con niños es más bien una experiencia de sentido, que se pone en juego en el propio hacer.*

Ahora bien, suele ocurrir en algunos colegios, al menos en Chile, que ofrecen Filosofía para Niños como una suerte de "gancho" dentro del marketing educativo, cuya promesa reside en alcanzar resultados y rentabilidades del tipo "niños más inteligentes, más hábiles, etc." es decir, que lo filosófico, (quizás porque está fuertemente asociado a la lógica), no vale en sí mismo sino como medio para otros fines. Mi pregunta entonces

es si ¿tiene algo de eso la filosofía con niños, pretende algo así?

W.K.: O sea, eso que pasa en Chile se hace en muchos otros lados también. Es decir, a la filosofía se la toma como una técnica, como un ejercicio, y se construye un discurso encima de la idea de que los chicos con esa técnica serán mejores empresarios o emprendedores más exitosos. Claro, la filosofía o el pensamiento crítico, creativo, todo eso, está puesto o puede ser puesto en función de ese discurso del mercado, puede ser puesto en función de que va a potenciar la capacidad de un niño de insertarse en la sociedad, de ser más exitoso, de ser mejor sucedido, de conseguir mejor sus metas, en fin, puede ser colocado en ese aspecto.

Pero la filosofía también tiene una dimensión que es que cuando tú de verdad te pones a pensar, si no lo haces como un juego técnico sino que de verdad entras en el juego del cuestionarte, de ponerte a ti mismo en cuestión, no como un ejercicio para pensar más hábilmente sino como un ejercicio para problematizar lo que sos y la manera en que vives, yo creo que en ese caso la filosofía puede darle otra dimensión a tu vida, puede hacer que tu vida se vuelva una vida más abierta a ese ejercicio del pensamiento, no tanto en lo que vos vas a conseguir, no tanto en los logros, no tanto en lo que te va permitir hacer, sino en el tipo de vida que va a estar afectada por el pensamiento. Como dice Sócrates, "una vida sin examen no merece ser vivida", o sea una vida que se cuestiona a sí misma todo el tiempo yo creo que va a tener otra cualidad de vida que una vida que simplemente ejercita el pensamiento para alcanzar fines externos al propio pensamiento y que ya están dados de antemano. En este último caso, no se puede prometer nada, no sabés lo que va a provocar el pensamiento, el compromiso no se hace con nada externo que el pensamiento va a permitir alcanzar sino, digamos, con una especie de confianza en la propia experiencia de pensar.

JP.A.: *Filosofía y su relación con los niños logra su mayor notoriedad a través de la propuesta de Matthew Lipman, y se masifica traduciéndose a varios idiomas y logra que el Programa se aplique actualmente en muchos países del mundo. Pues así como ese fue un gran hito, materializando un vínculo entre niños y filosofía, ¿qué otros vínculos posibles ves que pueden hacerse desde la filosofía y que aún no se han hecho?*

W.K.: En realidad ahora hay gente haciendo cosas muy distintas, hay personas haciendo filosofía en las cárceles, filosofía y cine, tea-

tro, con tercera edad también, con desocupados, hay muchas cosas. En realidad la infancia yo creo que es casi como una metáfora. Yo no le veo mucha importancia a la infancia en el sentido de edad cronológica, o sea, no me parece que tenga que ver con ser cronológicamente un niño o una niña, me parece que no es una cuestión de edad, es decir, lo que nosotros planteamos, o esta manera de entender la filosofía como un ejercicio, en cierto modo no depende de la edad que tiene el otro, es decir, se puede hacer cuando se tiene edad de niño pero también cuando se tiene edad adulta. Claro que hacerla con niños y niñas tiene un interés específico, propio de los inicios, de quien ve el mundo como si fuera la primera vez o, al menos, sin tantos preconceptos como cuando ya se lo han mostrado algunas veces.

En ese sentido, hay una dimensión en el que un niño, una niña, usualmente son como más afines a la filosofía, son como más proclives a la pregunta, están menos estropeados que nosotros, es decir, han pasado menos por la socialización o por las escuelas. Así, hay un cierto momento en que el pensamiento brota como más potente, más ingenuo en el sentido afirmativo de sin tantos preconceptos. También está este momento de las preguntas, de ver el mundo como si fuera la primera vez o pensar el mundo como si fuera la primera vez, pensar la vida de manera más inmediata y espontánea. Un niño o una niña está en cierto sentido comenzando a vivir, entonces esa pregunta por cómo debe vivir está más a flor de piel. Mientras que nosotros, con los roces de la vida y las personas adultas, ya tenemos como una coraza que se ha formado para justificar una vida, para dar excusas, para conformarse con una vida. En este sentido la infancia cronológica suele tener un tipo de ventaja o una fuerza mayor. Fijáte que digo "suele tener" porque es notorio que no todos los niños y niñas están en esa condición infantil.

Creo que en realidad la filosofía es una cosa para todo el mundo, creo que esto que ha propuesto Lipman, la Filosofía para Niños, es más bien una cosa de sacar a la filosofía del corsé académico de las instituciones y ponerla a jugar en las instituciones educativas como una herramienta de pensamiento más allá de la edad que se tenga. Yo no creo que la infancia cronológica en ese sentido sea una cosa decisiva.

JP.A.: *Aún cuando las instituciones educativas puedan seguir pensando que incorporan la filosofía para tener estudiantes más talentosos intelectualmente…*

W.K.: Sí sí sí, yo creo que si uno sigue la lógica de la escuela está perdido. La filosofía en la escuela no es fácil, porque la escuela tiene sentidos sociales muy claros y difíciles de no seguir.

JP.A.: *Hace un par de años atrás, durante un Seminario de Filosofía con Niños y Niñas que realizamos en la Universidad de Valparaíso, mientras hablaba acerca de la experiencia reflexiva que propicia la filosofía vinculada con la infancia, desde los asistentes levantan la mano un profesor de música y una profesora de arte para preguntar una cuestión muy parecida entre ambos, y es que no les quedaba claro cuál era la diferencia de esta experiencia reflexiva que la filosofía promueve, frente a lo que ellos también intentan hacer cada día en sus clases, es decir, generar instancias de reflexión a partir de una experiencia artística y a partir de una experiencia musical.*

Entonces la pregunta sería, frente a estas disciplinas familiares, ¿qué tendría de particular, si es que lo tiene, la experiencia reflexiva que la filosofía propicia?.

W.K.: No es fácil la pregunta. Yo no tengo claro cuál es la especificidad. Por un lado porque la relación de la filosofía con las artes es esencial, o sea, la filosofía es una forma de arte; por otro lado porque uno está muy acostumbrado a estas cosas disciplinares: la filosofía, el arte, el teatro… pero si uno fuera un poco más honesto, si uno olvidara estas cosas disciplinares, la filosofía estaría mucho más mezclada con el arte y la diferencia sería menos visible. Me parece que es muy difícil separar el ejercicio del pensamiento filosófico del literario, o del artístico.

Por varias razones no es fácil distinguir y no sé si es tan interesante hacerlo. Pero por otro lado, uno puede decir que la diferencia es la propia filosofía. Desde Sócrates por ejemplo, para nombrar a alguien que hace de la filosofía una actividad pública, dialogada con otros, uno tiene a esta gente que hace algo que no es lo que hacen los artistas, que no es lo que hacen los escritores, y que tiene que ver con un trabajo del pensamiento sobre el propio pensamiento. Ahí tal vez haya alguna diferencia respecto de la música por ejemplo o de la pintura o de las otras artes, donde existe un objeto de trabajo más específico y diferenciado, es decir, la armonía en el caso de la música o el color en el caso de la pintura, en fin, podríamos decir que por su inespecificidad en relación con el pensamiento la filosofía es específica y también por el tipo de ejercicio de pensamiento que propone.

La filosofía se puede hacer sobre cualquier cosa. La filosofía casi que no tiene objeto. Y yo no creo que haya otra disciplina que pueda decir esto. Ahora bien, uno puede decir que a veces hay más filosofía en los escritores que en los filósofos académicos y puede ser cierto, pero en todo caso uno se relaciona con los escritores en la medida que están haciendo filosofía, es decir, en la medida que están haciendo su trabajo sobre el pensamiento, que desde Sócrates atribuimos a ese nombre.

El nombre filosofía también es interesante porque indica una relación al saber, o sea la *philosophia* no es *sophia*, no es un saber, es un saber del deseo, un deseo de saber, y esto tal vez sea específico, y tal vez sea único, pues la filosofía tiene esa libertad para preguntar, para quedarse en las preguntas, para hacer que las preguntas prevalezcan, para no preocuparse demasiado con saber, sino con desear saber, que es justamente la diferencia… que no sé si otras disciplinas pueden afirmar tan tranquilamente.

JP.A.: *¿Y cómo se enseña el deseo de saber?, ¿se puede enseñar a desear?*

W.K.: Bueno no, no se enseña. Se hace haciendo, en el propio hacer.

JP.A.: *¿Quizás se puede contagiar, testimoniar…?*

W.K.: Se puede testimoniar, se puede practicar, ejercitar, es decir, eso es interesante, que no se enseña a pensar ni se enseña a desear, pero si vos te pones a pensar en los maestros que fueron tus maestros, los que realmente nos enseñaron algo… yo creo que lo que recordamos de ellos no es tanto lo que nos querían enseñar o lo que de hecho ellos creyeron que nos enseñaron, o lo que reprodujimos en las evaluaciones que nos hacían, sino algo que tiene que ver con lo que hacían y con la manera en que hacían lo que hacían, y con la energía que ponían al hacerlo, con el contagio, si tú quieres, con la inspiración, con un tipo de relación que pasa por la pasión con el pensamiento, con una manera de relacionarse con el pensamiento que uno no va después a copiar o imitar, pero que a uno le inspira, que a uno le hace pensar que vale la pena, que tiene sentido. Entonces lo que a uno lo inspira es un poco eso, es la búsqueda de sentido, encontrarse buscando el sentido que uno percibió que otros buscaban. Y entonces comienza a andar ese camino y andando es que se va haciendo, se va ejercitando.

JP.A.: *Pues bien, avanzando en este desplazamiento que te propuse*

al inicio, adentrémonos un poco en el "con" de la filosofía. Este "con" que es un vínculo propiamente latinoamericano, que surge contigo liderando dicho movimiento. ¿Qué particularidad añade el hecho de que la filosofía sea "con" niños y no "para" niños, en directa alusión a la propuesta de Lipman, o quizás frente a otros nexos, como por ejemplo "desde" los niños.

W.K.: El "con" yo creo que da la idea de una cosa compartida, conjugada, horizontal, una especie de comunión. Compartida en el sentido de hecha en el mismo nivel y de forma cooperativa o a muchas manos, hecha conjuntamente con otros. El "con" tiene el sentido de decir que no hay una cosa previa que sea la filosofía y que, posteriormente, se le va a dar o entregar a los niños. Sin embargo tampoco se trata de que surja exclusivamente de los niños, como podría ser una filosofía "desde" los niños… porque si tomaras ese "desde", que si bien es interesante, de alguna manera invertirías la relación pero mantendrías algo de la lógica de la exterioridad…

Lo que a mí no me gusta del "para" es justamente que genera una relación de exterioridad con la filosofía, es decir, como si la filosofía fuera una cosa y uno la dispone para los niños, uno se la presenta o la trae…

JP.A.: *La adecúa a un lenguaje también…*

W.K.: La adecúa, la reconstruye, la traduce… o la enseña… o la aprende si es que uno la toma "desde" los niños, o "desde" la infancia. Entonces ahí yo creo que la relación es la misma, es invertida, pero es la misma relación de exterioridad. Uno puede invertir y privilegiar a los niños y decir que no es que la filosofía va de los adultos a los niños sino de los niños a los adultos, pero es más o menos lo mismo en términos del tipo de relación con la filosofía y con la infancia que se propicia.

La gracia que tiene el "con", sobretodo cuando se piensa la filosofía como un verbo, como filosofar, como hacer filosofía, es que pone a los dos, o nos pone a todos adentro, es decir, donde pensar es una cosa que hacemos, que compartimos, que no está dada en ningún lado, que no es llevada de ningún lado a otro.

JP.A.: *Es un por hacer…*

W.K.: Es un por hacer, claro, es como un sentido, una tarea, desiderata, algo que nos acompaña, que nos dice vamos en ese camino, en esa

dirección y la vamos a hacer juntos.

JP.A.: *Se trataría básicamente de una cuestión comunitaria. Ahora bien, uno podría suponer que "las verdades" (categorías, conceptualizaciones, etc.) que articulan hoy la tradición filosófica fueron descubiertas individualmente por una serie de filósofos a lo largo de la historia. Entonces, si ponemos frente a esa tradición una filosofía que se hace en grupo, o a muchas manos, ¿qué diferencias existirían entre las conceptualizaciones individuales y aquellas que han sido producidas colectivamente?*

W.K.: Yo creo que el hecho de que uno hace eso con otros tampoco significa que la producción de sentido se va a dar sólo grupalmente. Es como una frase que dice mucho David Kennedy, por ejemplo, cuando afirma que "el desafío es pensar por sí mismo con otros", es decir, de algún modo la búsqueda de sentido es de cada uno y es de todos, es individual y colectiva.

Todos pensamos con otros, no hay cómo pensar solo. La cuestión es cuando uno eso lo hace más explícito, cuando lo reconoce, lo pone sobre la mesa, uno tiene más oportunidad de confrontarse con el otro de su pensamiento, es decir, tiene una posibilidad de abrir el pensamiento a otro pensamiento, o el sentido a otro sentido, aún a los sentidos que te perturban más y que te son más hostiles y que te son más adversos… pero justamente esa es la gracia o el desafío. Los filósofos están tentados a aislarse todo el tiempo, pues aislándose parece más fácil, más rápido, más potente en un sentido, se "piensa mejor", con comillas bien marcadas. En cambio es mucho más trabajoso, demorado, puede ser incluso desgastante e irritante pensar con otros, porque justamente cuando esto tiene gracia es cuando nos encontramos con los que no piensan como uno. El sentido de no estar aislado es que uno se encuentra con un pensamiento más complejo, más expuesto a la diferencia, menos autocentrado.

JP.A.: *De acuerdo, sigamos avanzando, ahora detengámonos en la infancia, en el "niños y niñas".*

A diferencia de lo que ocurre con la palabra "Children" de los países anglófonos, o acá mismo en Brasil con la palabra "Crianças", que denomina genéricamente tanto a las niñas como a los niños, en castellano no poseemos un término similar, haciendo que al hablar de "Filosofía con Niños" quede la sensación de que ese nombre no es suficiente, que se queda corto, que le falta explicitar algo, que es limitado, que allí faltan

las niñas, que los géneros no dan lo mismo. ¿Qué opinas al respecto?, ¿Será que en nuestro idioma da lo mismo llamarle Filosofía con Niños o llamarle Filosofía con Niños y Niñas?, ¿Qué tiene de potente, de posibilitador el mencionar la diferencia?.

W.K.: Yo creo que no da lo mismo, es decir, que es importante marcar la diferencia sobre todo cuando no se la percibe, o cuando se quiere hacer de cuenta que no hace falta diciendo "bueno, es lo mismo, se entiende…niños es en castellano el plural masculino, etc.", cuando se naturaliza una cosa que es arbitraria, que es construida, que es histórica, y que acompaña ciertos procesos de dominación, de sometimiento… entonces cuánto más se hace ver esa distinción como natural, como normal, más interesante es manifestarla. O sea cuanto más se dice que no pasa nada, que es lo mismo, que no vale la pena, que es trabajoso, que para qué… más interesa mostrar que donde parece haber una cosa, hay por lo menos dos.

Pero claro, esto tampoco es una ley, o sea, yo creo que también en determinados contextos en los que esta diferencia es notoriamente percibida, puede ser menos necesario hacerla notar, puede ser menos significativo… es una cosa de la oportunidad, de ver. Yo creo que el hecho que esté tan naturalizada la adopción del masculino para el masculino y el femenino, es un síntoma de que deba llamarse la atención… que es una cosa que no pasa en otras culturas, en inglés "Philosophy for Children" no tiene esa marca, en portugués "Filosofia para Crianças" no la tiene, en francés "philosophie pour enfants" tampoco la tiene, e italiano "filosofia per bambini" tampoco, entonces en castellano que sí la tiene, creo que puede ser interesante mostrarlo, como una forma de mostrar también una especificidad y una resonancia diferente de algo que específicamente en este lugar tiene sentido ser destacado.

JP.A.: *Claro, y al destacar esa marca se da también más sentido al "con" de la filosofía, es decir, que el "con" no sólo se realiza "con los mismos", con la exclusividad de los niños, sino que se hace con todos, también con las niñas…*

W.K.: Claro, sí sí sí, es cierto. Es cierto porque supuestamente el "con" también debería abrigar más diferencia o sería más interesante que abrigara más diferencia.

JP.A.: *Bien, te quiero llevar a unos terrenos más contingentes, pero haciendo relación con el término "infancia" que nos interesa, pensado desde su etimología como "sin habla" o para designar al que tiene "inca-*

pacidad de hablar".

Por estos días en Chile se ha dado a conocer públicamente una situación dolorosa y compleja, la violación y embarazo de una niña de once años por parte de su padrastro. Esto, además de poner en escena un problema ético-jurídico que inquieta a los adultos expertos, viene a darle cuerpo a esa negación de la voz de la propia niña, pues aparentemente nadie, ni siquiera su madre, le ha reconocido validez a su voz, a su opinión.

Pensando en esa etimología quizás ésta situación sea una de las formas modernas de su representación… Te pregunto entonces, ¿a qué se refiere esa etimología que define a la infancia como "sin habla", "sin lenguaje"?.

W.K.: La infancia en su etimología es ausencia de lenguaje. Es curioso cómo nace porque es un término que en la Edad Media se usaba no sólo para los que no podían hablar sino para los que no podían testimoniar en su propio favor. Era un término usado en los tribunales incluso, en sentido jurídico, para personas que tenían 14 o 15 años, que podían perfectamente hablar pero no podían testimoniar y entregar su palabra en su propio favor, es decir, que su palabra no contaba jurídicamente.

Entonces yo creo que la infancia es eso, es una categoría política, o sea es un categoría con la que se ejerce la fuerza para dar o para negar la palabra. Creo que infante es aquel a quien le es negada la palabra, pero la palabra en el sentido del decirse a sí mismo, y no sólo con la voz, con el lenguaje hablado, el lenguaje fónico. La infancia es una categoría de silenciamiento, de empequeñecimiento, es una suerte de negación del otro… que siempre es política, es decir, es un ejercicio de poder, es una manera de establecer una relación de poder en la cual uno se atribuye el poder de darle la palabra al otro o de no darle la palabra.

En ese sentido este caso que pasó ahora en Chile, yo creo que es una muestra un poco de eso, donde en el nombre o con el argumento y la excusa de la edad hay toda una serie de dispositivos de silenciamiento… la propia madre… que justificaba el abuso del padrastro...

Entonces esa es la infancia de nuestro tiempo, es la infancia que no puede testificar en su propio favor porque a nadie le interesa lo que piensa una niña, todo el mundo piensa por la niña, todo el mundo piensa para la niña.

JP.A.: *Por eso llama la atención cuando esa infancia también se rebela, porque, yo creo, que siempre está la posibilidad de que esa infancia se rebele. Se me viene a la mente un par de casos, por lo pronto los estudiantes secundarios en Chile que alzan su voz desde hace ya varios años, o un "fenómeno" de internet, donde hace un tiempo circula el video de una niña de 12 años que, en una cumbre de la ONU realizada precisamente acá en Río de Janeiro, habla frente a líderes mundiales y "hace que el mundo se quede en silencio" parafraseando el título del video ("La niña que silenció al mundo" es el título con el cual se difundió). Y a mi me parece que el video muestra a una niña pensando y diciendo lo que a ella le parece que tiene sentido decir, nada más ni nada menos… sin embargo como esa voz, la de las niñas y niños, ha sido una voz invisibilizada o acallada por los adultos, llama excesiva y sorprendentemente la atención el prestarle oídos.*

Cuando hablamos de infancia también se me viene a la mente la vida militar, pues allí encontramos las "Infanterías", es decir, un modo de pertenecer a un lugar donde no hay posibilidad de discutir o cuestionar la orden que viene de arriba, donde se da un modo de silenciamiento de la voz. Sin embargo, insisto, siempre está latente la posibilidad de rebelarse… aunque el costo parezca demasiado caro. Por último, uniéndolo con los movimientos sociales que acá en Brasil están ocurriendo actualmente… ¿uno podría decir que estamos en presencia de algo así como una "infancia social" rebelándose, que se cansó de que su voz no sea escuchada?

W.K.: Claro, es cierto, hay gente que tradicionalmente o está legitimado que no puede hablar o que no tiene lugar para hablar y de repente empieza a hablar… y cuando la gente empieza a hablar, a sentir el poder que tiene su voz, no hay cómo pararla. Eso es lo que está pasando aquí también, la gente empezó pidiendo por un boleto de ómnibus, un aumento habitual, relativamente pequeño, "natural", pero gracias al reclamo rápidamente las autoridades volvieron atrás el aumento que habían hecho, pensando que con eso iban a calmar a la gente y la gente comenzó, al contrario, a tomar conciencia de que su palabra tiene un poder, tiene un peso, tiene voz y ya no paró más de protestar y las protestas llegan cada vez más hondo.

Entonces yo creo que sí, que es un poco eso, y volviendo al inicio, creo que la fuerza de poner juntos a la filosofía y a la infancia es mutua, es decir, porque la filosofía se infantiliza, en el sentido de dejar de ser autosuficiente, comienza a sentir la necesidad de otras voces, se recrea,

renace. Y la infancia porque justamente toma el poder de la palabra, toma el poder del pensamiento, toma el sentido de lo que significa hacerse cargo de la propia voz y bueno… esta es una tarea que no se sabe adónde llega, es decir, eso es lo interesante también.

A veces se dice que se enseña filosofía para formar ciudadanos críticos o democráticos o tolerantes… yo creo que todo eso es el mismo discurso en el fondo, el mismo discurso nuestro, legitimador, legitimante, que en el fondo sólo se proyecta a sí mismo, es decir, "nosotros ya sabemos lo que es bueno para los niños, entonces queremos que sean eso…" que es justamente todo lo que nosotros no somos… ciudadanos, tolerantes, democráticos.

En filosofía con niños la gracia es que el poder del pensamiento escapa, son los niños los que van a decir qué van hacer de la filosofía, qué van hacer con ese espacio de pensamiento, y hasta donde y en qué sentido les interesa pensar. Y nosotros, ojalá tengamos la fuerza y la sensibilidad para acompañar en eso y nada más.

JP.A.: *Nos hemos extendido bastante ya, así que para ir finalizando esta conversación, como dijimos al comienzo, un par de preguntas que tienen que ver con una preocupación de los profesores que quieren iniciar talleres de filosofía con niños y niñas, y cuyas inquietudes parecen legítimas considerando que a diario tienen entre 30 a 40 alumnos en la sala de clase, por lo tanto no saben cómo hacerlo y andan buscando métodos, estrategias, didácticas, etc. Entonces te pregunto directamente: ¿se trata de métodos la filosofía con niños y niñas, tiene algo que ver con métodos?.*

W.K.: No, no tiene nada que ver con métodos, o sea, el método es el de cada uno. Y en otro sentido tiene todo que ver, es decir, en otro sentido la filosofía es un método. No hay método fuera de la propia filosofía. El tema es que también no hay método fuera del propio pensamiento y entonces no hay quien pueda pensar por otros, por lo tanto no hay quien pueda pasar un método hacia otro, no hay método para aprender a pensar, no hay método para inscribirse en el pensamiento, para aprender a preguntar… porque en realidad la gracia de la filosofía no está en el cómo se hace, la gracia de la filosofía no está en la manera en que se transita el camino del pensamiento, sino en los efectos que ese tránsito produce. Entonces los caminos son los de cada uno, es decir, cada uno encuentra su propio camino. Lo que uno puede hacer es compartir y generar ciertas condiciones para que quien quiera pensar

junto a nosotros pueda hacerlo. No hay cómo decirle a uno cómo pensar, y esas preguntas que son las más urgentes son siempre las últimas, las más indigestas, las que nadie puede responder por otros. Hacerse cargo de la filosofía es, en cierta medida, hacerse cargo de encontrar el propio método para pensar.

JP.A.: *Mencionaste que lo importante no es la manera en que se transita sino "los efectos que ese tránsito produce"... Entonces, en relación con eso, y con esta pregunta cerramos nuestra conversación, ¿es posible evaluar "los efectos que ese tránsito produce"?, ¿tiene sentido una evaluación dentro de la filosofía?, ¿cómo se puede hacer?*

W.K.: Y en un sentido sí… depende en qué sentido lo preguntas. En el sentido más interesante, más profundo de la palabra evaluación sí, porque evidentemente uno puede marcar, uno puede evaluar, valorizar, dar valor a los efectos de ese tránsito a partir, justamente, de lo que provoca en la vida de una persona. Dicho de otro modo, uno puede ver la diferencia entre una vida con y sin filosofía, tranquilamente… ¿y cómo no marcar eso?… Pero por otro lado si uno tiene que hacer una evaluación, poner una nota, la misma para todos, a determinado día del año, para ver las cosas cognitivas que han aprendido, o lo que pueden decir de esto o de aquel filósofo, en ese caso se trata de una banalización de la filosofía y del propio proceso de valorización.

Entonces en un sentido es lo más evaluable y necesita ser evaluado, pero en otro sentido si se hace de esa evaluación un dispositivo escolar para medir y para poner una nota de un rendimiento y qué se yo, la evaluación se banaliza.

JP.A.: *Lo que no quiere decir que esa evaluación sea una tarea exclusiva del profesor… ¿quizás podría, o debería, ser una evaluación que se comparte?*

W.K.: Sí, pero en realidad hay que ver a quién le interesa evaluar… porque normalmente al que le interesa evaluar es al profesor…

JP.A.: *O a la institución que obliga al profesor…*

W.K.: O la institución que obliga al profesor claro, es decir, si la institución obliga al profesor y el profesor obliga a los alumnos a autoevaluarse para que participen, para, digamos, "compartir la culpa" con los alumnos… no sirve de mucho. Ahora si el profesor de verdad está interesado en otorgar un cierto valor a lo que se hace para ver en qué medida esto tiene sentido o no, bueno, si es así probablemente todos

quieran hacer eso.

Pero como en las otras cosas, la cuestión de fondo es de sentido, la cuestión no es tanto cómo se evalúa sino para qué se evalúa y eso es lo que define el interés filosófico o no de evaluar.

Río de Janeiro, 18 de Julio de 2013

S|T

Serie Selección de Textos

La *Serie Selección de Textos* se propone publicar, por una parte, trabajos presentados en coloquios, congresos y simposios organizados en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Valparaíso; y por otra, la producción académica de pre y post-grado debidamente arbitrados por el claustro de profesores correspondiente.

ISBN 978-956-358-725-8