

**EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EN EL AULA DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN
FILOSOFÍA**

**PAOLA GIRALDO TOBÓN
ERLEYSSON MUÑOZ GUTIÉRREZ**

ASESORES:

FEDERICO AGUDELO

TÍTULO ACADÉMICO

PAULA CUERVO

TÍTULO ACADÉMICO

CARLOS ANDRÉS TORO

ESP. NEUROPSICOPEDAGOGÍA INFANTIL

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ

FACULTAD DE FILOSOFÍA

MEDELLÍN

2015

CONTENIDO

Capítulo I	3
Pregunta problematizadora	3
Objetivo general	3
Objetivos específicos	3
Justificación	3
Planteamiento del problema	5
Capítulo II	7
Teoría del pensamiento complejo interactúa con el pensamiento de orden superior desde la obra de Matthew Lipman.	7
El sujeto en el aprendizaje del otro	9
La complejidad y la escuela	13
La complejidad y el aprendizaje	15
Identificar cuáles serían los aportes de filosofía para niños y con niños a la educación en Colombia.	18
Establecer las posibilidades y los limitantes para desarrollar el pensamiento complejo desde la metodología de filosofía para niños y con niños en los grados 1ro y 2do en la Institución Educativa Jorge Robledo.	25
Capítulo III. Marco teórico	37
3.1 El pensamiento complejo de Matthew Lipman.....	37
3.4 Comunidades de investigación	48
3.5 Lipman en la educación	52
4. John Dewey (1859-1952).....	54
5. Filosofía para niños	60
6. Filosofía con niños	73
Capítulo IV. Metodología	123
Referencias	124

Capítulo I

Pregunta problematizadora

¿Cómo potencializar el pensamiento filosófico en los niños desde los métodos de filosofía para niños y con niños, pertenecientes a los grados 1° y 2° en la Institución Educativa Jorge Robledo?

Objetivo general

Potencializar el pensamiento filosófico en los niños, de los grados 1ro y 2do de la Institución Educativa Jorge Robledo desde el método de filosofía “para” niños y “con” niños.

Objetivos específicos

- Analizar cómo la teoría del pensamiento complejo interactúa con el pensamiento de orden superior desde la obra de Matthew Lipman.
- Identificar cuáles serían los aportes de filosofía para niños y con niños a la educación en Colombia.
- Establecer las posibilidades y los limitantes para desarrollar el pensamiento complejo desde la metodología de filosofía para niños y con niños en los grados 1ro y 2do en la Institución Educativa Jorge Robledo.

Justificación

El sistema educativo ha enfocado el desarrollo del pensamiento en matemática y lógica durante del proceso de formación del individuo, dejando de lado las habilidades que propone la filosofía; cómo la interrelación de conceptos, interpretación de teorías y contextos sociales, pero la enseñanza de esta disciplina tiene un limitante: la edad, porque el estudiante debe de tener unas capacidades cognitivas para su comprensión, expedido en el art. 31 de la Ley 115 de 1994. Al delimitar la edad se está desvalorizando el proceso formativo que contiene la filosofía, y el rol que puede tener el

infante en ella. El niño como sujeto cognoscente es un investigador innato, ya que en él, todo parte de la pregunta. La familia y escuela posibilitan algunas respuestas, en esta última (la escuela) el niño es considerado como un sujeto que solo se le transmite conocimiento (Freire, 2006). La apuesta de esta investigación es llevar al infante a que experimenta una multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad y una transdisciplinariedad en el proceso de enseñanza/aprendizaje, el deber del maestro será potencializar el pensamiento crítico y creativo (Lipman, 1997) para llegar a una heterogeneidad, interacción o entre-mayado de todo objeto de conocimiento relacionado con su entorno (Morín, 2003), esta es la función del pensamiento complejo. Se utilizara la filosofía develando su visión educativa y metodológica, llamada filosofía para niños y filosofía con niños; los objetivos de estos métodos es que el niño empiece a pensar por sí mismo, cuestionado su yo y entorno, porque no solamente se puede llegar a la abstracción del concepto o la forma de cómo se trabajan los contenidos, es también educar para futuros ciudadanos, autónomos, críticos, creativos y pensantes.

En conclusión Colombia tiene la necesidad de pensar una nueva educación, provocando un desasosiego en algunos maestros del XXI, ya que en la historia educativa Colombiana ha sido como naufragio y una de las diferentes maneras de emerger es un apostar por un pensamiento filosófico en el aula, primero en la escuela porque el discente puede extraerla de ella, es una práctica teórica que se establece como modo de vida para los niños, jóvenes y adultos. Es una apuesta para formar y acompañar al individuo en su proceso de educación con el fin de una deconstrucción en el pensamiento y acto, pero si este objetivo no se alcanza en el estudiante, se estará brindando una herramienta de trabajo para docentes que desean una nueva educación y un proceso de enseñanza/aprendizaje/ evaluación diferente al que está expuesto.

Planteamiento del problema

En el plano educativo colombiano se presentan ciertas problemáticas que convocan a ser pensadas. Una de ellas -la más importante- se registra como un problema complejo y esencial; una pregunta que preocupa, porque se instaure completamente en el mundo de la escuela y desde que se formuló hace tres décadas, aún no pierde vigencia y continúa siendo en el tiempo y en el espacio un interrogante por resolver. ¿Por qué la educación no enseña a pensar? Estanislao Zuleta dirá: “la educación tal como existe actualmente, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar...”

Por lo que pensar la educación hoy, significa reconocer que se enseña sin filosofía, “el mayor cataclismo de la educación”; que se forma al individuo en la disciplina desgraciada de hacer y estudiar lo que no le interesa, una educación que tiende a producir una persona heterónoma. Una educación que es incapaz de provocar el deseo y la necesidad de aprender”. Ante esta prolongada crisis educativa, lo que se propone es hablar de filosofía, de los niños y de un posible encuentro entre ambos de la mano de maestros comprometidos con el conocimiento y la aventura de educar.

La idea de una filosofía en la escuela se piensa para generar las habilidades cognitivas y de razonamiento en los niños y las niñas, fundada en el interés de los mismos pequeños, la autonomía desde la escucha y el diálogo consigo mismo y con otros, y el juego Con-Sentido. Una educación holística, integral, democrática, dialógica, filosófica, investigativa; en otras palabras, pensada desde lo complejo para cultivar espíritus curiosos, críticos y creativos. Porque la escuela debe ser capaz de brindar a niños y niñas las herramientas adecuadas en el momento en que empiezan a interrogarse por el mundo y su inserción en él. Porque una auténtica educación no puede

no ser filosófica, ya que es el único saber que enseña a vivir. Por lo que, no es cualquier filosofía la que importa practicar con los niños y las niñas.

Las teorías que aportan en la realización del proyecto, contemplan aspectos filosóficos, políticos, pedagógicos, científicos, formando un tejido que compromete a la totalidad de las áreas del saber. La metodología de la propuesta transita en los programas de *Filosofía para niños* y *Filosofía con niños* que se estudian para hacer práctico el proyecto. Todo en la consecución por un conocimiento integrador, no excluyente y no fragmentado, que pueda estar al alcance de los pequeños a la hora de cuestionar y entender el contexto y la realidad de la cual hacen parte. Esta es la apuesta por una educación pensada que permita y enseñe a pensar.

Capítulo II

Teoría del pensamiento complejo interactúa con el pensamiento de orden superior desde la obra de Matthew Lipman.

El planteamiento de desarrollar una nueva forma de pensamiento, no es seguir anegándolo a lo cognitivo, es también postularlo en una razonabilidad, en un pensar desde la complejidad, reivindicándole al individuo una transformación de toda realidad. Lipman en su texto *el pensamiento complejo* expresa que los jóvenes aprenden a ser razonables, para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables, estando consciente que “la racionalidad” lleva en su seno la irracionalidad. Quizá por ello Lipman plantea los límites y las contradicciones de la racionalidad, pero es la única salida, por lo tanto propone una nueva racionalidad asentada sobre otras bases, desde un humanismo radical, crítico y problematizado.

Pensar en complejidad dirá Morin: es un abordaje de las complicaciones, de las inseguridades, las incertidumbres, las contradicciones, es ir más allá de lo evidente, es construir desde lo latente, es un develar del otro y con lo otro, habitando constantemente la interacción del juego; sujeto, objeto, mundo, universo y individuo.

Las dimensiones que plantean Edgar Morín y Matthew Lipman sobre el pensamiento complejo se genera una pesadumbre en el mundo, educación e individuo. Morín lo expresa como “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morín, 2003, p. 32) y el segundo lo afirma como la función que tiene el individuo “para que este sea consciente de sus propios supuestos e implicaciones; son como las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones, examinado su metodología, procedimientos, perspectivas y puntos de vistas propios. Preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, al prejuicio y autoengaño” (Lipman, 1997, p. 67) El desarrollo

de un pensamiento complejo en Lipman es entendido como el *Pensamiento de Orden Superior*, dado que este lleva a la complejidad. La preocupación de ambos autores es la del cómo el conocimiento se está aprendiendo y enseñando de lo macro a lo micro y de lo micro a lo macro en los diferentes paradigmas.

El pensamiento de orden superior lo compone dos tipos de pensamientos el crítico y el creativo. Efectivamente el pensamiento creativo “es sensible al criterio de verdad, pero está regido por el contexto de la investigación que se da lugar. El pensamiento crítico es sensible al contexto, pero los criterios de verdad, racionalidad y significado son prioritarios en éste” (Lipman, 1997, p. 265). Ambos pensamientos tiene su propio objetivo, el primero se interesa en una globalidad, invención y un trascender (ir más allá de sí mismo), lo analítico no rige en él, pero no es del todo indiferente, este es aplicado como un proceso y no un resultado. El segundo “mantiene un interés primordial por la verdad, es una preocupación auténtica por evitar el error y la falsedad, en relación a su capacidad de auto-orientación y de autocorrección” (Lipman, 1997, p. 267). Estos pensamientos contienen el rasgo de la sensibilidad al contexto, aunque en el creativo es más influyente que en el crítico, por lo tanto son muy diferentes. Otra de sus incompatibilidades es el modo de emplear los criterios, en el pensamiento creativo: “los criterios tienden a componerse a través de pares relacionados dialécticamente o sistemas en los que cada concepto se sobrepone uno a otro de forma opuesta y donde la tensión entre estos conceptos ayuda a crear esta fuerza mágica que subsiste en todo trabajo creativo” (Lipman, 1997p. 281). La manera de utilizar los criterios dentro del creativo es por los conceptos de “pareados y contrarios que desarrollan los temas y los juicios” (Lipman, p. 282). El pensamiento complejo está orientado hacia un juicio justo (correcto y adecuado) por eso Lipman expone la práctica del pensamiento individual y colectivo, ya que nos ayuda a emitir juicios y posturas de lo que debemos de creer o no. Es una

pedagogía del juicio pero también hace aportaciones con otras disciplinas, sitúa al juicio como una actividad teórica-práctica desde la acción del sujeto en la construcción del pensamiento y el compromiso consigo mismo.

La realidad es lo único complejo que desborda el pensamiento, de la cual no tenemos un conocimiento directo, sino fenoménico. Con relación al paradigma Moríniano se trabaja la complejidad que no existe como tal, sino que se está construyendo, el cual propone reconocer lo paradigmático de la complejidad. El pensamiento complejo puede entenderse como “la disposición de apertura ante la crisis del paradigma de la simplificación y la reducción, que eventualmente podría convertirse en un nuevo paradigma, pero que no pretende auto-predicarse como el nuevo paradigma alternativo” (Moreno, 2002, p. 21). El pensamiento complejo es una auto-organización de conocimiento que vincule lo desvinculado, conteniendo su antagonista el pensamiento simplista, el cual establece que para poder conocer hay que separar el sujeto del objeto. La complejidad es ante todo una noción lógica, epistemológica y política, un pensamiento donde no se puede ser espectador, sino actor que piensa constructivamente. En palabras de Morín, lo más adecuado para introducirse en el pensamiento complejo es el siguiente consejo: “si quieres saber qué es el pensamiento complejo, empieza complejizando tu pensamiento” (Morín, 1983, p.29). Según Morín, el pensamiento complejo se desarrolla a condición de un autoconocimiento. De este modo modifica la frase Socrática: “Conócete a ti mismo conociéndote” (Moreno, 2002, p.29).

El sujeto en el aprendizaje del otro

Existe una discusión por la otredad, la cual se analiza desde dos singularidades: la primera es que hay una relación del uno con los otros, porque el otro nos habita, permitiéndonos ser alguien “en sí mismo” y alguien “en otro”. En segundo, es que para

nosotros el otro, es eso otro y eso mismo somos para el otro. Por eso hay que reconocernos como otro, pero otros diferentes no iguales. Identificar el otro como igual, no diferente, es un espejismo, el cual creemos que vemos al otro y en realidad, vemos en él algo de nosotros. En el momento que lo miramos como es él, aparece su verdadero rostro “la cara del otro”. Cuando esto se realiza hay una interpretación de la realidad del sujeto, es un enriquecimiento diverso del otro.

El diálogo supone dos cosas perspectivas: 1) individuales y 2) interacción con el otro. El dialogo ya no es el interprete o lo interpretado del sujeto o objeto. “el diálogo es la propia estructura de acontecimiento de un espacio de diferencia, de una interrogación del otro o del objeto de investigación” (Kennedy, 2000, pp. 43-44). Es una teoría del dialogo basada en el sujeto, no en el otro, sino en los límites de su propia subjetividad, el dialogo individualiza al otro, creando una comunidad entre el yo y el otro.

Solo puedo pensar en el otro cuando reproduzco los signos que él me brinda en mí.

Mead dice “cuando toma la actitud del otro, el individuo es capaz de percibir como un yo” (1993, p. 194). Es la inversión completa del idealismo Fichteano, (para quien el “yo” pone el no yo) “en el cual el yo pone al otro, en este caso, soy dado a mí mismo por otro, otro internalizado, ciertamente, pero otro, primeramente, otro individual luego otro universal, categórico” (Kennedy, 2000, p.46). Cada individuo en la sociedad refleja su estructura “el individuo reacciona continuamente contra la sociedad, cada adaptación implica algún cambio en la comunidad a la que el individuo se adapta” (Mead, p. 202). Mead muestra como se resuelve lo de individual y lo colectivo con la conexión de la primera y segunda máxima de Kant.

La primera “*Máxima de entendimiento*” implica abandonar la razón pasiva. El que piensa por ‘si mismo obedece a un “*yo trascendental*” que conecta a tras de la imaginación sus intuiciones empíricas con sus estructuras conceptuales, aquel o aquella

que piensa por sí mismo acepta sólo lo que para él o ella tiene sentido. “La razón ‘pura’ categórica en el pensar por sí mismo, es una disposición cognitiva que refleja el subjetivismo” (Kennedy, 2000, p. 45)

Segunda máxima la del “*juicio*” nos llama a reflexionar nuestro propio juicio “desde un punto de vista universal” (Kant, 2000, p. 161) “transparencia intersubjetiva o permutabilidad en dirección al cual el “entre” del diálogo” (Kennedy, 2000, p.46).

Tercera máxima del pensamiento consciente o “razón” es inherente a la dialógica. “El diálogo no es un discurso porque es un acontecimiento o movimiento” (Kennedy, 2000, p.47). La tercera habla de una “razonabilidad”: a) exponer y explicar razones de juicios, b) el ser coherente en una gama de razones que se pueden llamar “hechos”, “creencias” o “argumentos”. Solo se puede alcanzar cuando las dos primeras máximas se combinan y se vuelven una habilidad adquirida. Está la cuestión de pensar que Kant quiso decir con “habilidad” de combinar el pensar por sí mismo y el pensar desde el punto de vista del otro. Quizás signifique introducir en la práctica consciente la situación de intersubjetividad descrita por Mead.

Para Mead (1993) “el individuo reacciona continuamente contra la sociedad, cada adaptación implica algún cambio en la comunidad a la que el individuo se adapta” Aprendo a “reaccionar contra” desde mi propia finitud, que es tanto una forma de adaptación a la comunidad como un todo, que a su vez causa otra reacción en contra y adaptación de mi parte, y así sucesivamente. Cuando es praxis puedo pensar consistentemente en sugerir una habilidad central del diálogo.

El diálogo es ir más allá del pensar por sí mismo, pero solamente a través del pensar por sí mismo, lo que Gadamer (1976) quiso decir con “viajar separadamente hacia la unidad”. “El entendimiento viene de más allá de uno mismo, que emerge de un

encuentro del yo y el otro en un espacio discursivo que no pertenece a ninguno de los dos” (Kennedy, 2000, p.48).

En las comunidades de investigación reflexiva el niño empieza a pensar por sí mismo. El aprendizaje, el dialogo y las habilidades de pensamiento es un camino al pensamiento internalizado. El pensamiento es lenguaje, se aprende a pensar por un dialogo. El francés Gustave Guillaume dice que el lenguaje “es una herramienta de experiencia, es comunicar de algún modo una experiencia vivida a nosotros mismo u otros. Aprendemos hablar por la internalización de las estructuras que tiene las oraciones. La “internalización se trata de los medios que nos permiten producir estas oraciones, no son las oraciones, sino las reglas, los procedimientos por medio de los cuales podemos crear estas oraciones” (Sasseville, 2000, p. 72), lo que se internaliza es la estructura del lenguaje y para ser parte de este proceso es porque participamos en su creación en las comunidad de investigación.

El sujeto emerge en dos posturas: al mismo tiempo que el mundo y con sus características existenciales. Germina en el mundo a partir de lo sistémico y cibernético sobre todo en “la auto-organización, autonomía, individualidad, complejidad, incertidumbre, ambigüedad, se vuelven los caracteres propios del objeto. Cuando, sobre todo, el término ‘auto’ lleva en sí la raíz de la subjetividad” (Morín, 2003, pp. 63-64) y en segundo “lleva en sí su individualidad irreductible, su suficiencia (en tanto ser recursivo que se envuelve siempre sobre sí mismo) y su insuficiencia (en tanto que ser ‘abierto’ indeciblemente en sí mismo)” (pp. 63-64). como expresa Edgar Morín (2003) la brecha, la fragmentación, la pérdida, la muerte...Es así que nuestro punto de vista cuenta con el mundo y reconoce al sujeto. Más aún, presenta a uno y otro de manera recíproca e inseparable: el mundo no puede aparecer como tal, es horizonte de un eco-sistema del eco-sistema, horizonte de la physis, no puede aparecer si no es para un

sujeto pensante, último desarrollo de la complejidad auto-organizadora. El sujeto y el objeto aparecen así como las dos emergencias últimas, inseparables de la relación sistema auto-organizador/ecosistema (p.64).

La complejidad y la escuela.

Existe un sistema educativo complejo con la interrelación de un contexto educativo se encuentra una dinámica pedagógica generada por tres aspectos: los círculos polirrelacionales (interrelaciones entre los diversos componentes de los subsistemas pedagógicos, didácticos, relacionales, curriculares y organizacionales), las relaciones dialógicas (organización, el tejido, la re-organización, las interrelaciones) y por último la causalidad compleja “Las causalidades son generadas por las interacciones entre los componentes o elementos del sistema educativo complejo en general y de los subsistemas en particular. Esas causalidades se expresan a través de encuentros internos y externos, y en ese sentido de relación aleatoria o juego complejo se posibilita la comprensión de las realidades socioeducativas” (Arroyave, 2002, p. 217).

Morín (1993) afirma:

Que concebir la circularidad es, desde ahora, abrir la posibilidad de un método que, al hacer interactuar los términos que se remiten unos a otros, se haría productivo, a través de estos procesos y cambios, de un conocimiento complejo que comporte su propia reflexividad. Más adelante dice que entrevemos la posibilidad de transformar los círculos viciosos en ciclos virtuosos que lleguen a ser reflexivos y generadores de un pensamiento complejo. (p. 32)

Porque la dialógica, señala Morín (2002):

Une dos principios o nociones que deben excluirse mutuamente, pero que son indisociables en una misma realidad. Bajo las formas más diversas, la dialógica entre el orden, el desorden y la organización, a través de innumerables interretroacciones, está constantemente en acción en los mundos físico,

biológico y humano. La dialógica permite asumir racionalmente la inseparabilidad de unas nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo. (p.126)

Más adelante expresa que Morin (1992):

La dialógica que proponemos no constituye una nueva lógica, sino un modo de utilizar la lógica en virtud de un paradigma de complejidad; cada operación fragmentaria del pensamiento dialógico obedece a la lógica clásica, pero no su movimiento de conjunto. La dialógica no supera las contradicciones radicales, las considera insuperables y vitales, las afronta e integra en el pensamiento. (p. 39)

¿Por qué la causalidad compleja?

La causalidad compleja no es lineal:

Es circular e interrelacional; la causa y el efecto han perdido su sustancialidad; la causa ha perdido su omnipotencia, el efecto su omnidependencia. Está relativizado el uno por y en el otro, se transforman el uno en el otro. La causalidad compleja no es ya solamente determinista o probabilista: crea lo improbable. En este sentido, no concierne ya solamente a cuerpos aislados o poblaciones, sino también a seres individuales que interactúan con su entorno. (Arroyave, 2002, p. 220)

Morin (2002) expresa que:

Las causalidades interactúan e interfieren unas sobre otras de manera aleatoria: las grandes causas producen grandes o pequeños efectos, las pequeñas causas producen pequeños o grandes efectos, y la combinación de efectos esperados, de efectos inesperados, de efectos contrarios da a la vida, y sobre todo a la vida históricosocial, su fisionomía propia (pp.103-104).

En otro texto, Morin (2002) sentencia que:

Es necesario enseñar a superar la causalidad lineal causa à efecto. Enseñar la causalidad mutua interrelacionada, la causalidad circular (retroactiva, recursiva), las incertidumbres de la causalidad (por que las mismas causas no siempre producen los mismos efectos cuando la reacción de los sistemas que ellas influyen es diferente, y por qué unas causas diferentes pueden suscitar los mismos efectos) (pp.103 – 104).

La complejidad y el aprendizaje

En un mundo móvil y movilizador, donde muchos de nuestros saberes y nuestros conocimientos mueren de vejez prematura; mientras otros tantos permanecen a lo largo de los tiempos, nos resulta apenas menester pensar el conocimiento de manera holista, amplia y compleja. Ya que el individuo ha generado una visión unidimensional del conocimiento logrando una disyunción, reducción y abstracción, lo que es llamado el *paradigma de simplificación* y en Lipman un *pensamiento de orden inferior*, este pensamiento es incapaz de concebir la unión de lo uno y lo múltiple entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica aconteciendo una *inteligencia ciega*. La escuela como el lugar donde por excelencia se brindan los saberes que genera la reflexión humana, no puede permanecer estática frente ha dicho devenir, es lícito perpetuar teorías que mueren anquilosadas y menos le ha de ser oportuno continuar con la lectura parcializada de realidad y de mundo que hasta ahora ha realizado. La exhortación es pensar en una escuela que amplíe los horizontes de visión con los cuales aprendemos a leer el mundo, una escuela que privilegie las posturas holistas frente a las visiones parcializadas y que nos recuerde, tal como lo hizo el buen Terencio, que “hombre soy, nada de lo humano me es ajeno”. Pensar en una escuela compleja es pensar una escuela más humana, más incluyente, más diversa. ¿Quién en plena centuria

de música quisiera ser una caña sorda y muda? ¿Quién frente a nuestros pozos repletos de conocimiento estaría dispuesto a morir de sed?

La pregunta por la complejidad en la escuela es también la pregunta por la permanencia del hombre en el mundo, el pensamiento complejo incluye la dimensión emotiva, afectiva y social del pensar. Las escuelas deberían iniciar la formación de personas que razonen adecuadamente, realizando buenos juicios y que se pueden abrir a diversos e innovadores pensamientos, ya que esta es la finalidad de la educación. El pensamiento de orden superiores el que posibilita lo anterior dicho. Recordando que los diferentes procesos o niveles varían en los niños. Para estimular este pensamiento se invita a que los estudiantes hagan filosofía utilizando la comunidad de investigación, no solo con esta se llega al objetivo, también con otras disciplinas que practiquen la comunidad de investigación, este método de práctica no es limitante, la idea es interactuar con todo tipo de metodología en el aula, para poder provocar discusión y reflexión sobre la materia de cualquier área de conocimiento. Además al utilizar el pensamiento crítico y creativo se puede incitar a cualquier debate contenido académico, disciplinario y artístico.

La ideología de Lipman en la educación es formar individuos razonables, la razonabilidad no excluye la formación cultural, tampoco especifica qué tipo de cultura o contenidos específicos. Se vive en un mundo cada vez más multicultural y cada uno de ellas con sus exigencias exclusivas.

Hay aspectos de la vida humana que no se pueden resolver con la misma precisión de un método científico, por lo tanto se desarrollo aproximaciones de algunas conductas humanas, ya que el pensamiento y conducta no se va a solventar exactamente. Es necesario la satisfacción que da las metas razonables o sensibles aun cuando no sean del todo racionales, esto se refleja en las discusiones éticas porque en algunos casos no

se resuelven racionalmente, por eso se busca otros medios. “La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad; pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables” (Lipman, 1997.p. 58). No solo basta con ser razonables es necesaria una educación como un sistema que posee componentes o elementos que se interrelacionan:

Además se considera un sistema educativo complejo, y por tanto es indispensable tener presente una visión analítica, crítica, comprensiva e interdependiente de los diversos procesos educativos. Este sistema es abierto y activo, susceptible de adaptación y modificación en cada contexto, pues posee la característica de la apertura sistémica y organizacional. Es, por tanto, una posible guía para el análisis y la acción en el margen de posibilidades ofrecido a cada fenómeno educativo y formativo en concreto. (Arroyave, 2002, p. 217)

El rol del maestro en la construcción del pensamiento complejo en el estudiante no basta con la multiplicidad de pedagogías y herramientas didácticas, se es necesario ser consciente de ese quehacer, porque en él, permuta los paradigmas en la educación. En el discente hay que sembrar un sujeto interactúate con los contextos, que lea una realidad y hagan una descripción de lo apreciado en ella, que exprese sus ideas realizando un ejercicio analítico y el sintético para la retroalimentación de su proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando se trasciende en las aulas es abandonar la visión fragmentada que se ha tenido, acercándonos a un tejido de realidades, ya que se ha cambiado de lentes, afirmando que la realidad es mutante y permanece en cambio.

El educando al desarrollar una visión diferente de los paradigmas empezara a realizar el tejido de la síntesis que integre, no es un acumulado de realidades o disciplinas es situarlo en su interés para que haya un aprendizaje desde el trabajo colaborativo, de la formación pluridisciplinar. Realizado este ejercicio el papel del educador va más allá de

un transmisor de conocimiento, si no un acompañante, un guía que fomenta el arte de pensar holísticamente en cada una de las áreas del conocimiento que se acompañan. Se necesita de la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y de la multidisciplinariedad en el aprendizaje para una práctica holística del saber y las habilidades, pero esto no son limitantes, porque no se puede conocer completamente un fenómeno- objeto en su plena simplicidad o complejidad. Desarrollar el pensamiento complejo en la educación es una apuesta del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación es ir construyendo en la sociedad caminos para formar seres humanos que sean personas, críticas, investigadoras, asertivos, proactivos, participantes, y creativos.

2. Identificar cuáles serían los aportes de filosofía para niños y con niños a la educación en Colombia.

Para entrar a hablar de los aportes que el programa de *filosofía para niños* y el proyecto de *filosofía con niños* le pueden brindar a la educación colombiana, lo primero es tratar de esclarecer el por qué se cree que el sistema educativo colombiano requiere ser intervenido por estas pedagogías formadoras. Es así como en un primer momento, se define el término educación y se la identifica dentro de los mecanismos sociales que por ley la acogen, a su vez que se hace un esfuerzo por reconocer su dinámica en el campo escolar y el papel que desempeña en la educación de maestros, niños y jóvenes del país. En segundo lugar, se exponen los aportes de filosofía para niños y con niños- que abren la posibilidad de hacer práctica la filosofía en el aula de la educación Colombiana. El término educación proviene del latín *educere* que significa ‘guiar, conducir’ o *educare* de ‘formar, instruir’ en busca de promover el desarrollo intelectual y cultural del educando. Esta es una tarea que actualmente compromete sólo al maestro y por ende a la escuela, -quedando en un segundo plano los actores sociales y el Estado-. En la escuela la educación demanda que niños y jóvenes se apropien del saber desde sus

potencialidades psíquicas y cognitivas esperando formar ciudadanos ejemplares que tomen su lugar dentro de la sociedad.

Actualmente, la tarea de educar no se completa debidamente como es de esperarse, porque desde el principio se entiende fragmentada desde sus bases. Para corroborar que es así, en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (párrafo tercero), se puede leer: "...El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación..." una corresponsabilidad de todos, de la que cada cual se hace parcialmente cargo, pero sin una articulación real de fondo. Tanto es así que los tres mecanismos enunciados (familia, sociedad y Estado) llegaron por consenso a determinar que la escuela sería la única y la más apropiada para llevar a cabo la tarea de formar aquellos miembros que harán parte de la construcción social.

Con los anteriores antecedentes, la educación colombiana a lo largo de los años no ha sido más que un incesante tema de preocupación, sin contar con los fuertes debates que se llevan a cabo con las diversas problemáticas educativas que aún no logramos subsanar.

Uno de los mayores inconvenientes a afrontar es que no hay una educación que este enseñando a pensar. Esto preocupa en la medida en que el propósito y el sentido de la educación se pierden, porque su haber se nutre en el constante transitar en las vías del conocimiento y de quienes participan y se apropian de ella.

Es así como el buen pensador Estanislao Zuleta en el libro *Educación y Democracia* devela el problema esencial: la escuela enseña sin filosofía y añade que en ninguna de las asignaturas escolares la filosofía está presente, inclusive recalca la ausencia de filosofía en la filosofía. La educación por tanto se ancla en enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, produciendo individuos heterónomos con un

mínimo de autonomía y con el máximo de dependencia hacia los demás. Traducida en una fe ciega en el otro y en una ignorancia asumida sobre sí mismo.

Hoy se habla de que en la escuela, lo que se enseña carece de relación alguna con el pensamiento del estudiante ya que, no se le respeta, ni se le reconoce como un libre pensador. Dirá el buen maestro Zuleta, que lo que se hace es reprimirle el pensamiento transmitiéndole datos y conocimientos que otros pensaron, pero no se le enseña ni se le permite pensar. Aquí el estudiante no tiene espacio para su propio juego, pensamiento e inquietudes; lo que hace de su educación un asunto perdido.

Otra de las problemáticas es que la educación llega a los educandos con serios problemas de comunicación, ya que tienen que saber algo “X”, pero ese algo X debió ser el resultado de un proceso que no se le enseña. En palabras del pedagogo Paulo Freire, se hace de la educación del otro una “*educación bancaria*” o como diría Balzac en uno de sus textos sobre educación *Melmoth Reconciliado* “*formar cajeros*”, escogiendo en cada generación las inteligencias más brillantes, los jóvenes más inquietos, para meterlos en un sitio que llaman sus escuelas, que los convierten en “cajeros” (individuo que la mayor parte de su vida se la pasa en una garita manejando dinero).

En este país los maestros llevan alrededor de tres décadas haciéndoles el mal favor a los estudiantes de ahorrarles la angustiada tarea de pensar y de conocer. Ahora ante el interrogante del por qué se cree que el sistema educativo colombiano requiere ser intervenido por pedagogías formadoras; la respuesta no se da más, que por la necesidad que presentan las instituciones educativas de repensar la forma en la que está llevando a cabo el proceso de educar a maestros, niños y jóvenes en la aventura del conocimiento. Bien se dice que una educación sin filosofía es vacía y una filosofía sin educación es desierta. Es por eso que el pensador Estanislao Zuleta pensaba que la educación debería

tener como suelo epistemológico la filosofía, para darle un sentido a la escuela al momento de educar, para que se atreviera a pensar y a dejar pensar, para que se aventurara en los diferentes discursos de las diversas disciplinas; porque más que transmitir corrientes del pensamiento, la filosofía es un saber que enseña a vivir y a pensar de forma crítica y reflexiva haciendo lecturas y relecturas del mundo. Entonces ¿por qué no dejar que los niños aprendan las cosas de la vida a través de ella?

(Montaigne, 1984).

Ya a este nivel, se busca conocer que tan viable es acercar la filosofía práctica a las aulas de la educación. Afortunadamente la posibilidad la brindan programas como el de *Filosofía para niños* trabajado por el profesor Estadounidense Matthew Lipman y el proyecto de *Filosofía con niños* llevado a cabo en Brasil por los docentes Walter Kohan y Vera Waksman. A continuación se exponen los aportes más significativos de ambos programas a tener en cuenta al momento de hacer el acercamiento entre los niños, la filosofía y la misma educación.

El programa de *filosofía para niños* pretende que los niños se encuentren con la razonabilidad, más aún, busca que sean razonables mediante un modo particular de entender el diálogo, el respeto, la tolerancia, el cuidado, la crítica, la autonomía, la racionalidad, el juicio, y demás conceptos que lo sustentan. El profesor M. Lipman considera que la práctica de la filosofía desempeña un papel central en la formación del modelo ideal de persona que socialmente se propone: democrática, razonable, tolerante, juiciosa. Su programa de filosofía practicada en la escuela es una tentativa por reformar el sistema educativo desde lo crítico, lo creativo, y lo cuidadoso, para que los niños tengan la oportunidad de llegar a ser los adultos que nosotros no somos.

Es por eso que la práctica de la filosofía de Lipman tiene como tarea central la “conversación”, donde las aulas dejan de ser lo que son para convertirse en

comunidades de investigación filosófica. La propuesta de Lipman es un esfuerzo significativo por aproximar la filosofía a los niños.

Por un lado, ofrece una fundamentación teórica seria para hacer de la filosofía una herramienta importante en la educación de los niños, a la vez que propone un dispositivo práctico e institucional para hacer posible su idea; esto es, que utiliza como soporte un currículo formado por novelas filosóficas escritas especialmente para el programa, cargadas de conceptos filosóficos pero separadas de su contexto histórico. Estas novelas vienen acompañadas de manuales que enseñan a los docentes cómo poner en práctica las novelas en el aula.

Uno de los aportes más significativos de la propuesta de Lipman son las comunidades de investigación filosófica en las que se trabaja el proceso cognitivo a través del ejercicio dialógico y de razonamiento, que tiende a la formulación de juicios, el desarrollo de habilidades intelectuales o destrezas del pensamiento, evitando adoctrinamientos, ya que se puede poner en debate los valores, las creencias, las normas y las actitudes socialmente aceptadas.

Sin embargo, en algunos países donde se ha puesto en práctica el currículo de filosofía para niños, han visto difícil interesar a los pequeños en la lectura y discusión de las novelas, porque las experiencias vividas por el autor y los personajes de sus novelas no se ajustan a una población infantil latinoamericana con características tan peculiares y diferentes por lo que se propone la adaptación de los textos filosóficos en base a los propios relatos y experiencias de vida.

Es así como se instaura la propuesta de *filosofía con niños* de Walter Kohan y Vera Waksman trabajada en Brasil, que de acuerdo con Lipman entienden que la filosofía es una dimensión irremplazable de la educación, de la misma forma como la educación lo es para la filosofía. Aún así, reconocen que Lipman concibe ese filosofar de forma

restringida y limitada en relación con sus posibilidades transformadoras. Por lo que estos dos profesores proponen un filosofar en la escuela desde bases teóricas y metodológicas más abiertas.

Desde lo teórico por ejemplo, piensan que es importante darle apertura dentro de su propuesta a la dimensión política y no quieren que se malentienda esto como que Filosofía y Política se unen para hacer de la práctica de la filosofía un instrumento de adoctrinamiento ideológico. La forma en que debe ser entendida, es que la filosofía tiene un compromiso con la transformación social, en la medida en que contribuye a cuestionar, a esclarecer y entender las profundas injusticias de la sociedad actual y a pensar las posibilidades de una superación. Porque en su forma de entender la filosofía unida a la tarea de educar comprenden que las preguntas filosóficas son entre muchas una forma de ejercer lo político, esforzándose por poner en cuestión las formas de poder excluyentes y discriminatorias. Preguntas de la escuela equidad, cómo reorientar esas áreas, qué estamos llevando a la escuela la pregunta por la permanencia resignificar las preguntas clásicas miradas desde el contexto de la realidad Su idea de una práctica filosófica en las aulas, también contempla la función social que las escuelas actualmente tienen con la sociedad, por lo que dicen ellos: es necesario incorporar en el programa teorías provenientes de otras tradiciones (marxistas, estructuralistas, de teoría crítica, entre otras), que contribuyan a una visión más amplia de la historia y la realidad en las escuelas.

En la propuesta de *Filosofía con niños* se cree en explorar la pregunta ¿para qué disponer los niños a la filosofía? En un intento por volver a pensar el marco que parece acompañar las variadas propuestas pedagógicas entre ellas el programa de *Filosofía para niños*.

En cuanto a lo metodológico y sus desafíos, aclaran que nacen de la necesidad de pensar tres preguntas: ¿Qué caracteriza a un buen maestro?, ¿Qué significa aprender?, ¿Cómo enseñar a filosofar? También cuestionan la aplicación de los métodos o programas dado que piensan que tal vez no es la única ni la mejor alternativa de pensar las posibilidades educativas de la filosofía. Es por eso que la práctica de la filosofía con niños invita a:

Una relación filosófica activa y crítica de maestros y niños en tanto sujetos legítimos del filosofar. En este orden de ideas, el proyecto de filosofía con niños deja abierta la posibilidad de que los niños y los maestros puedan y deban participar de la creación y la elección de los materiales con los que llevará a cabo la práctica. Así se da apertura a una propuesta metodológica que afirma y facilita la relación y diversificación de las formas que adopta el discurso filosófico, haciéndolo más enriquecedor y apropiado al momento de trabajarlo en las escuelas.

En esta parte del proyecto también está contemplado que el diálogo con la historia de la filosofía no tiene remplazo al momento de llevar a cabo la práctica de la misma, a cualquier edad. Por ende, debe ser amplia y sensible a las diversas tradiciones como la latinoamericana. Ese diálogo permite reconocer que la filosofía tiene una dimensión interdisciplinar en su práctica en la escuela, respetando las especificidades y sentidos de las diferentes disciplinas.

Los docentes W. Kohan y Vera Waksman que dan apertura a la propuesta desde un contexto más cerca al nuestro, comprendieron que la práctica de la filosofía es histórica y social; haciendo que sus problemas, modalidades y propósitos sean sensibles a la cultura a la que se integran. Esta práctica se reconoce como transcultural porque pasa por varias culturas a través de la historia; por consiguiente, la práctica de la filosofía en la escuela debe ser sensible a las más ricas formas de expresión de las diferentes

culturas en: música, arte, literatura, teatro, cine, fotografía, entre otras. También a problemas específicos de su misma cultura como: las desigualdades sociales, el racismo, la exclusión, la violencia en sus muchas formas, la falta de oportunidades, la distribución de la tierra y tantas otras producciones humanas que superan su contexto cultural.

Por último, saben que es indispensable evaluar el trabajo filosófico con los niños. Pero para eso es necesario pensar formas de evaluar la práctica de la filosofía de forma coherente y consistente con la filosofía afirmada.

3. Establecer las posibilidades y los limitantes para desarrollar el pensamiento complejo desde la metodología de filosofía para niños y con niños en los grados 1ro y 2do en la Institución Educativa Jorge Robledo.

La filosofía en el ámbito educativo sólo se ha enseñado en los grados superiores (básica secundaria) con la elucidación que en una determinada edad el individuo tiene las capacidades cognitivas para adentrarse al paradigma conceptual y hermenéutico de está, pero al delimitarse la edad se está desvalorizando el proceso de enseñanza y aprendizaje que puede dar la filosofía para la formación de futuros ciudadanos. Es por eso que se piensa en hacer más asequible el pensamiento filosófico llevando al aula educativa, no sólo a jóvenes, sino también a niños y niñas que empiezan a preguntarse por sí mismos y a indagar por el mundo que los rodea. El resultado de esta problemática, impulsa a indagar en el programa de filosofía para niños en un primer momento; posteriormente, proponer ejes temáticos desde la metodología de filosofía con niños, promoviendo nuevas propuestas educativas. Esta investigación se desarrolla entonces con el objetivo de potenciar en el aula el pensamiento filosófico en los niños, a partir del pensamiento crítico y creativo, logrando que éste empiece a pensar por sí mismo durante su proceso de formación para llevar a cabo una reciprocidad de lo teórico (disciplinas u objetos de conocimiento) y de lo práctico (contexto); porque todo proceso de aprendizaje que obtenga el sujeto en formación debe estar interrelacionado con sus realidades. Es por eso, que las teorías que aportan en la realización del proyecto, contemplan aspectos filosóficos, políticos, pedagógicos y científicos; formando un tejido que compromete a la totalidad de las áreas del saber. La metodología de la

propuesta transita en los programas de *Filosofía para niños* y *Filosofía con niños* que se estudian para hacer práctico el proyecto. Todo en la consecución por un conocimiento integrador, no excluyente y no fragmentado, que pueda estar al alcance de los pequeños a la hora de cuestionar y entender el contexto y la realidad de la cual hacen parte. Esta es la apuesta por una educación pensada que permita y enseñe a pensar.

Para develar las probabilidades anteriormente mencionadas, la primera tarea fue realizar una observación directa con carácter diagnóstico, manifestando los siguientes aspectos antropológicos:

- Es una población de bajos recursos económicos que es ostensible en la beneficencia alimentaria que posibilita la institución a cada niño y niña.
- Sus dimensiones psicosociales y emocionales la mayoría de los infantes presenta carencias afectivas y problemas de agresividad generados por su núcleo familiar. Los estudiantes con un alto nivel de conflicto externo e interno pertenecen a familias monoparentales con progenitor femenino, generando una distorsión en su realidad en el salón de clases, es decir no hay una comprensión de la norma, autoridad y falta del desarrollo de las competencias básicas en los correspondientes grados. Este tipo de familia es acompañada por la nuclear, que manifiesta en algunos casos agresión física y verbal hacia el pequeño incitando las dicotomías anteriormente aludidas. Los estudiantes que no pertenecen a estas estructuras, tienden a tener algunas dificultades que no afectan su integridad, ni desarrollo como sujetos e individuos.
- Los procesos de enseñanza/aprendizaje se basan en diferentes modelos pedagógicos que viabiliza la obtención de las competencias necesarias para su vida académica y personal permitiendo la promoción al grado siguiente. Es evidente que los conflictos que pueden detonar algunos en el aula retrasan la adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas de los otros ocasionando un declive académico o diferentes niveles de conocimiento.
- El maestro que estaba a cargo de los grupos se presentaron dos situaciones: la primera, se manifestó con una actitud de rechazo y prevención hacia la propuesta de intervención, la segunda, posibilitó todo tipo de cambio en su aula, compartiendo todo su saber sobre la situación actual del grupo en lo académico como personal, estas circunstancias delimitó la acción investigativa.

Presentadas las ventajas y desventajas que aludió la observación, surgieron varios interrogantes ¿Qué tipo de intervención se puede desarrollar en estas aulas? ¿Cómo vincular el pensamiento filosófico con su contexto social? ¿Qué didáctica se utilizara para los diferentes temas? ¿Cómo incentivar al docente para la necesidad de volver a pensar la educación en los niños generando un cambio en su estructura de enseñanza? ¿El tiempo de intervención es el necesario para hablar de potenciar un tipo de pensamiento? Para dimensionar los procedimientos de estas interpelaciones se propone a continuación una serie de talleres y actividades que permitan mostrar unos resultados a pesar del poco tiempo de aplicación.

La primera intervención como juego es el Puzzle o rompecabezas, es una técnica de aprendizaje cooperativo con tres décadas de éxito en reducir conflictos de aula y aumentar resultados educativos. Como en un rompecabezas, cada pedazo -cada estudiante- es esencial para la terminación y la comprensión completa del producto final; si la pieza que aporta cada estudiante es esencial, entonces cada estudiante es esencial; y eso es lo que hace que esta estrategia sea tan eficaz.

JUEGO #1	
Asignatura	Ética
Nombre de la actividad	¿Quién soy yo?
Objetivo general	Reconocer la idea que el niño tiene de sí mismo y del otro como un yo-otro que no es el mismo dentro de su contexto escolar.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar grupos cooperativos con el enfoque de las comunidades de indagación para generar el diálogo entre los estudiantes. • Construir con las diferentes piezas del puzzle un cuerpo que se parece al tuyo y al mío respondiendo a las preguntas que hará el/la profesor (a) sobre las preferencias en cuanto a música, comida, deporte y lo que quiero ser cuando sea grande. • Valorar el trabajo realizado por los diferentes grupos de encuentro en la construcción del modelo desde la parte hasta llegar al todo y hacer una reflexión final.
Descripción de la actividad	
Fase inicial	Se divide el grupo completo en cuatro grupos de encuentro para trabajar el puzzle que les corresponde. Se pensó en que fuera una elaboración colectiva que permitiera el diálogo entre los integrantes de grupo, dado que para la construcción de la figura final hay un proceso de selección de preguntas las cuales deben responder cada uno en sus equipos para saber de sí mismo y de los gustos de sus compañeros.

Fase central	<p>Cada grupo tiene un modelo de puzzle de un solo color, aunque pueden haber piezas que no corresponden y que sean del puzzle de otro equipo, así que la primera tarea es revisar bien que las fichas que se tienen si correspondan con el color que me correspondió, si tengo otras hay que levantar la mano y mostrarle a los otros equipos que tengo fichas que tal vez a ellos les falte para que las venga a recoger.</p> <p>Una vez hecho lo anterior, empezaremos a responder las siguientes preguntas generales que hace el/la profesor (a) en los distintos equipos uno por uno:</p> <p>¿Cuál es tu nombre?</p> <p>¿Qué tipo de música escuchas?</p> <p>¿Cuál es tu comida preferida?</p> <p>¿Qué tipo de deporte te gustaría practicar o cuál es tu favorito?</p> <p>¿Qué edad tienes?</p> <p>¿Cuáles son tus pasatiempos?</p> <p>¿A quién admiras?</p> <p>¿Qué quieres ser cuando seas grande?</p> <p>Cuando los equipos (todos) hayan respondido una de las preguntas y hayan puesto en posición la ficha correspondiente el/la profesor (a) seguirá con la pregunta que sigue y así sucesivamente, hasta completar la figura que se esconde en las piezas del puzzle</p>
Fase final	<p>Como momento último de la actividad, los niños en su grupo de trabajo valoran lo hecho entre ellos mismos, de esta forma se dan cuenta si fueron capaces de trabajar como equipo, respondiendo las preguntas y construyendo con las piezas adecuadas el modelo; o si por el contrario tuvieron dificultad a la hora de llevar a cabo el armado del puzzle.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El proceso del rompecabezas anima a escuchar, involucrarse y enfatizar dando a cada miembro del grupo un rol esencial en la actividad académica. Los integrantes deben trabajar unidos para lograr una meta común; cada persona depende del otro, desarrollando una dinámica de grupo cooperativo desde una perspectiva de trabajo focal, pero este se desestabilizó por un límite de tiempo que no estaba planeado presentado una dificultad reflejada en la comprensión de lectura de una gran cantidad de estudiantes provocando un cambio de estrategia de aula para seguir con el desarrollo de las habilidades pensadas fundamentadas en un pensamiento lógico y creativo.

Cuando se relaciona el rompecabezas con el trabajo en equipo se forja con la finalidad de que ningún estudiante puede tener éxito totalmente a menos que no trabajen individualmente y juntos. Suministrado este requisito, el salón de clases surgieron subgrupos de 4 personas, con el detalle que se establecieron equipos con sus mismos

niveles cognitivos, ejemplo: los niños más destacados se hicieron entre ellos mismo, así consecutivamente, negando la posibilidad de la interacción con el otro. El ideal parte del docente que será quien asignara los integrantes de los grupos. Dadas las diferencias entre los niveles cognitivos de los subgrupos se genero una competencia en el sentido de quien terminaba primero el rompecabezas, dejando de lado el propósito del juego, que se basa en una serie de preguntas relacionadas con las dimensiones que determinan al ser humano.

En la segunda actividad está el cuento como aquel viento favorable que nos permite articular el currículo según las necesidades de nuestra cultura, de nuestro tiempo, de la cultura de nuestro tiempo y de nuestro tiempo en esta cultura, (Agudelo, 2012) que sea entonces este viento el que alimente nuestra ánimos y nos permita renovar nuestra reflexión que para este caso va a estar encaminada la enseñanza de la filosofía.

Pensar el cuento como estrategia requiere un gran obligación por parte de los docentes a la hora de implementarlo “uno tiene que prepararse para contar, de la misma manera en que prepara las otras actividades de la clase” (Gillig, 2000, 100). Como autor principal el maestro que ha sido tocado por el cuento “puede vivir su vocación desde diferentes perspectivas, puede ser un maestro lector de historias, un maestro cuentero, un maestro escritor, un maestro improvisador, en definitiva sea cual sea el papel que desempeñe siempre será beneficio para la enseñanza” (Sierra, 2015, p.2)

ACTIVIDAD #2

Tema Español

Nombre de la actividad Cuento la voluntad

Objetivo general identificar las posibilidades y las potencialidades del cuento

Objetivos específicos

- Dibujar el final del cuento
- Explicar en un párrafo porque eligió ese final

Descripción de la actividad

Fase inicial Presentar el inicio del cuento con tres preguntas ¿creen ustedes en los bosques mágicos? ¿Les gustaría pertenecer a un cuento? ¿Quiénes creen que viven en este bosque? Hay incitar la imaginación al límite y permitir la concentración de los niños.

Fase central Se presentan los personajes del cuento, y hay que contar la historia de cada personaje para que los niños se identifiquen o rechace su situación personal. La idea es que se proponga un ambiente de reconocimiento y de asombro.

Fase final	En una diapositiva se encuentra la actividad, la cual es dibujar el final y escribir el final, pero tiene una guía que son dos imágenes de los personajes que luchan contra el monstruo.
------------	--

Fuente: Elaboración propia.

El impacto generado por este tipo de trabajo provoco una ruptura de las expectativas de una estructura de cuento porque anhelaban escuchar y visualizar el final. Se estimuló la fantasía e imaginación a tal grado que comenzaron a exclamar diferentes formas de terminación del cuento, cada una de las ideas la expresaron a través de la escritura y el dibujo, la cual es su forma de evaluar. Cuando se terminó la actividad se mostró un final propuesto por el maestro, en el cual los niños se sintieron muy inquietos y comenzaron a realizar una serie de preguntas ¿Por qué elegiste ese final? ¿Profe usted copio ese final de algún otro cuento? ¿Es mejor el final de mi compañero? Cuando se reflexiona esta última pregunta se comienza un debate para crear el final ideal para todos. Esta situación permitió en un momento interpretar un pensamiento filosófico, la escritura por parte de lo crítico y el dibujo por lo creativo. La dinámica de grupo se manejó en un trabajo individual, en el cual los niños con mayor dificultad de norma y aprendizaje colaboraron con la creación textual y lluvia de ideas. Estos fueron algunos resultados según Giraldo y Muñoz2015 (véase la figura 1.)

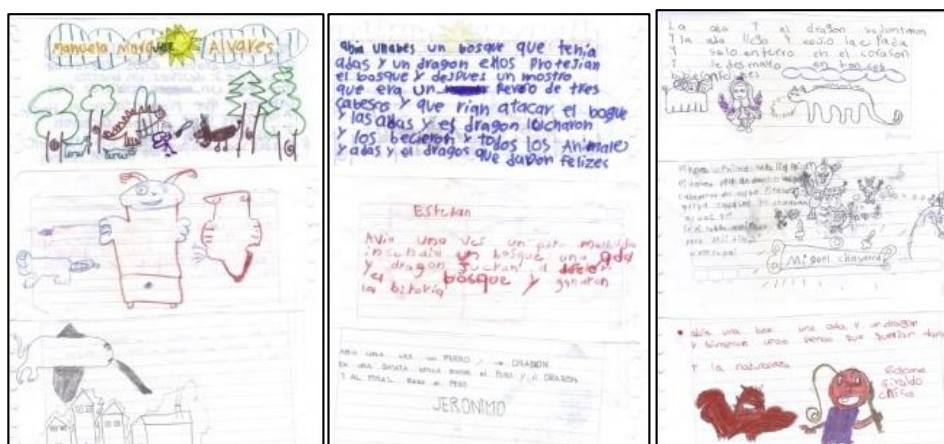


Figura 1. Se devela la capacidad de imaginación y fantasía que desarrollan los niños desde diferentes habilidades del pensamiento, por medio la creación del cuento y su ilustración, esto se logro en los grados de 1° y 2° de básica primaria. P. Giraldo y E. Muñoz (2015)

El tercero como el taller de los dinosaurios permite la exploración de la naturaleza y su historia en forma dinámica, implica que los estudiante mediante la observación de las diferentes criaturas como su habitat natural o supervivencia promoviendo la formulación de preguntas, la búsqueda, selección de información y clasificación de todo lo aprendido

TALLER #3	
Tema Ciencia Naturales	
Nombre de la actividad	Los dinosaurios
Objetivo general	Reconocer los tipos de dinosaurios que existieron en la historia.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona la supervivencia y la vida de los dinosaurios con la actualidad. • Expresa curiosidad por los fenómenos y procesos naturales en una variedad de contextos, y comparte e intercambia ideas al respecto.
Descripción de la actividad	
Fase inicial	<p>En Power Point se muestra un taller de los dinosaurios que tiene tres fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Son unos videos que muestran su habita natural 2. Adivinanzas 3. ¿Qué dinosaurios soy?
Fase central	Se le entrega al niños un taller con tres niveles, el primero es que tiene que crear un cuento sobre el dinosaurios que más le guste; el segundo es un dibujo que tiene que descubrir siguiendo los números y por ultimo esta una sopa de letras con los nombre de los dinosaurios.
Fase final	Se divide en tres categorías: la primera es la parte de crear un cuento, a partir del gusto personal desarrollando la imaginación y la escritura; segundo, es la unión de los números para descubrir el dibujo oculto y por último se encuentra la sopa de letras con los nombres de los dinosaurios que exploraron.

Fuente: Elaboración propia.

El resultado que arrojó este taller desde la dinámica propuesta, son los grupos cooperativos para mejorar las relaciones entre los compañeros, cada uno participa desde sus habilidades cognitivas, por ejemplo se refleja que algunos grupos realizaban la sopa de letras, mientras otros realizaban el cuento o la lineación del dibujo, no sucedieron problemas de agresividad o conflictos entre ellos mismos. La creación del cuento en esta ocasión fue más elaborada en los aspectos del inicio, el final estuvo mejor pensado y construido, en cambio la sopa de letra generó una gran dificultad por el motivo de su

ubicación diagonal, de abajo hacia arriba y al revés. Algunos niños desarrollaron más el cuento que la sopa de letras, pero la mayoría realizó todo el taller.

El trabajo en equipo permite reconocer al otro en sus dimensiones de enseñanza/aprendizaje pero existe una discusión por la otredad, la cual se analiza desde dos singularidades: la primera es que hay una relación del uno con los otros, porque el otro nos habita, permitiéndonos ser alguien “en sí mismo” y alguien “en otro”. En segundo, es que para nosotros el otro, es eso otro y eso mismo somos para el otro. Por eso hay que reconocernos como otro, pero otros diferentes no iguales. Desarrollado lo anteriormente mencionado, se inicia los principios de un dialogo que supone dos enfoques: 1) individuales y 2) interacción con el otro. El dialogo ya no es el intérprete o lo interpretado del sujeto u objeto. “el diálogo es la propia estructura de acontecimiento de un espacio de diferencia, de una interrogación del otro o del objeto de investigación” (Kennedy, 2000, pp. 43-44). Es una teoría del dialogo basada en el sujeto, no en el otro, sino en los límites de su propia subjetividad, el dialogo individualiza al otro, creando una comunidad entre el yo y el otro. A continuación se muestra algunas evidencias según Giraldo y Muñoz, 2015(véase la figura 2):

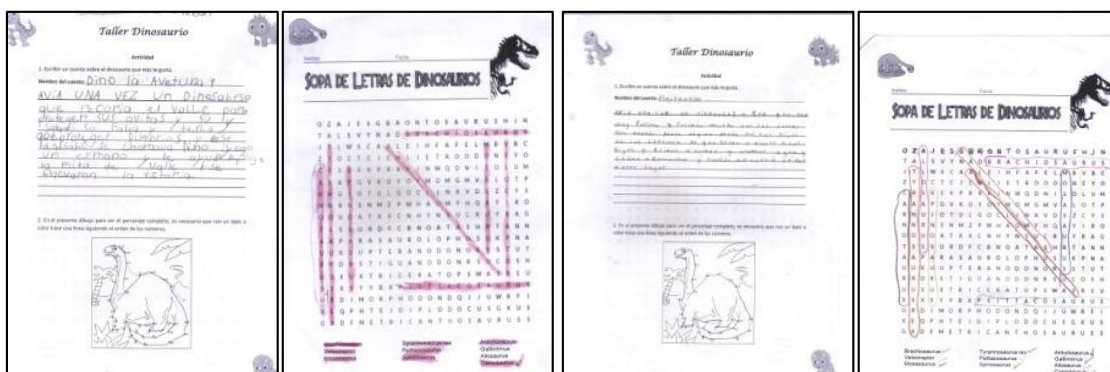


Figura 2. Es el resultado de un taller que logro potenciar el pensamiento crítico y creativo en los grados de 1° y 2° de básica primaria. P. Giraldo y E. Muñoz (2015)

En la última actividad se centra en la apuesta de que la atención humana es vaga de forma natural y a menudo, los niños y los jóvenes descubren que la concentración no se mantiene con facilidad. Escuchar bien es una destreza que hay que aprender, porque la escucha activa compromete la mente. Para escuchar bien, los jóvenes tienen que aprender a centrarse y a prestar atención. Cuanto mejor escuchan los jóvenes, más recogen sus cerebros y más aprenden. La escucha es una de las destrezas más

importantes para el aprendizaje eficaz; por lo que se tiende a recordar con más facilidad las cosas que oyen que las que leen.

TALLER #4							
Tema	Adivinanzas y problemas lógicos						
Nombre de la actividad	Enseñando a pensar prestando atención						
Objetivo general	Resolver las diferentes adivinanzas y problemas de orden lógico, idiomáticos y verbales, haciendo uso de la destreza de la escucha y la herramienta del pensar para llegar a una solución que exige tener un alto grado de creatividad						
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar con atención el enunciado del problema • Conocer el abecedario, mejorar la capacidad de escucha y desarrollar la memoria • Conocer nuestro idioma, Escuchar atentamente las oraciones y practicar la comprensión lectora 						
Descripción de la actividad							
Fase inicial	Se presentaran una serie de adivinanzas que pondrán a prueba la creatividad de los estudiantes al momento de buscar una solución. La selección es variada, y los primeros en ser llamados serán los problemas de orden lógico para después abordar los acertijos idiomáticos y verbales. Para resolverlos deberán escuchar con atención porque a medida que vamos resolviendo los problemas nos iremos aproximando a jugar con acertijos más avanzados. El/ La docente será la que le diga a los niños que no deben tener nada encima de los puestos; deben guardar lápiz y cuadernos, porque el ejercicio busca que los pequeños se formen en la atención y la escucha poco a poco; por lo que el maestro debe hacer de estos ejercicios un tema constante en las clases. Cuando todo esté dispuesto para la actividad, podremos empezar.						
Fase central	<p>El/ La docente empieza con un ejercicio de nivel básico como una forma de precalentamiento, dado que los ejercicios suben de nivel y cada vez necesita de mayor concentración, tención, aprestamiento y creatividad. El maestro tiene la libertad de trabajar la actividad desde grupos focales, organizarlos por parejas; igualmente la actividad exige que el docente sea muy ingenioso para que los estudiantes se motiven con la actividad.</p> <p>Para comprender, vamos a poner en práctica el siguiente ejercicio propuesto por Berenguer, M. (2007):</p> <p>Etapas de precalentamiento</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Red de adivinanzas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>¿Quién es más viejo, el sol o la luna?</td> <td>Tiene copa, no para tomar; tiene alas, no para volar ¿Qué crees que puede ser?</td> </tr> <tr> <td>Viaja por aire, viaja por mar, no tiene lengua y sabe hablar ¿Qué</td> <td>Cuerito achicharrado, que a todo le pone cuidado ¿Qué es?</td> </tr> </tbody> </table>	Red de adivinanzas		¿Quién es más viejo, el sol o la luna?	Tiene copa, no para tomar; tiene alas, no para volar ¿Qué crees que puede ser?	Viaja por aire, viaja por mar, no tiene lengua y sabe hablar ¿Qué	Cuerito achicharrado, que a todo le pone cuidado ¿Qué es?
Red de adivinanzas							
¿Quién es más viejo, el sol o la luna?	Tiene copa, no para tomar; tiene alas, no para volar ¿Qué crees que puede ser?						
Viaja por aire, viaja por mar, no tiene lengua y sabe hablar ¿Qué	Cuerito achicharrado, que a todo le pone cuidado ¿Qué es?						

puede ser?	
Si yo te miro, tú me ves y todo lo que te digo, te lo digo al revés. ¿Qué es?	Salgo de la sala, voy a la cocina, meneando la cola, como una gallina ¿Puedes adivinar qué es?

Este siguiente ejercicio es elaborado por Fisher, R. (2013).

1. El granjero
Dificultad: Principiante
Objetivo: Escuchar con atención el enunciado del problema
Problema: Un granjero tiene diez ovejas en su redil. Se le escapan todas menos nueve. ¿Cuántas le quedan?
Si un problema termina con “¿cuántas le quedan?”, es normal que las personas piensen que la respuesta se obtiene restando y por tanto, $10 - 9 = 1$ Pero, escuchando con atención el enunciado del problema, éste dice que “se le escapan todas menos nueve”, por lo que, evidentemente, le quedan nueve. La resta no es el método correcto, sino la escucha.

Etapa de dificultad es media realizada por Galvis, A. (2000).

2. Una letra que huyó
Dificultad: Media
Objetivos: Conocer el abecedario, mejorar la capacidad de escucha, desarrollar la memoria
Problema: Escucha con atención la siguiente frase. “Cuando visité Washington saludé a los señores Max y Jacobo Zoki, que en aquellos días tenían un negocio de chapas y llaves”.
Te aseguro que en ella hay escritas todas las letras del abecedario, menos una, y tú me vas a decir de cuál se trata. El maestro puede repetirte nuevamente si así lo prefieres, pero ten en cuenta que tienes medio minuto para contestar.

La etapa final de orden superior es elaborada por Galvis, A. (2000).

3. Escondidos están
Dificultad: Media
Objetivos: Conocer nuestro idioma, Escuchar atentamente las oraciones, practicar la comprensión lectora
Problema: Tienes 10 frases en las que están ocultos los nombres de hombres y mujeres Ej.: “Se mojó sencillamente porque llovía”, ¿Puedes encontrar el nombre?
Frases: 1. Cuando leo, no recuerdo nada de nada 2. Que éste sea su lema: ría y sonría para alegrar la vida. 3. Si no pagas, partirás hacia lugares lejanos 4. Se moja y me dice que está seco 5. Y para que te enteres, a mí no me pidas dinero, que no te lo voy a dar

	6. No lo quiso ni al revés de como se lo ofrecí 7. Dejo aquí nueve duros para que te compres un caramelo gordo 8. La tropa bloqueada no logró escaparse 9. Fabricar mensajes no era precisamente su fuerte 10. Nadan en la abundancia y no comen bombones
	En cada apartado existe camuflado un nombre de hombre o mujer escrito dentro de una palabra o parte en el final de una palabra y la otra en el principio de la siguiente ¿Me dirás los diez nombres?
Fase final	El/ La docente puede cerrar la actividad haciendo una reflexión sobre la importancia del trabajo realizado, explicándole a los niños por qué se piensa que es importante ejercitar la mente desde temprana edad, la importante de escuchar y prestar atención, también se les puede interrogar acerca de: ¿cómo se sintieron?, si les pareció divertida la actividad, ¿qué aprendieron?, si les gustaría jugarlo nuevamente con estos ejercicios en otra oportunidad. La cuestión es que los niños se vayan volviendo conscientes de su proceso de aprendizaje y explicarles por qué pensamos que es apropiado que sepan lo que la escuela les enseña.

Fuente: Elaboración propia.

Todo conocimiento del ser humano parte de la pregunta, y la educación no puede desligarse de ella, comenzó con la experiencia de cada niño desde la cuestión propuesta por el maestro ¿alguien sabe que es una adivinanza? Algunos respondieron “algo que tiene una respuesta, pero que yo no sé” “algo que hay que buscar” para continuar la promoción de ideas se organizaron en equipos con el objetivo de ejercicios prácticos con un enfoque hacia el debate, llevando a cabo el siguiente enunciado o adivinanza “cuerito achicharrado que a todo le pone cuidado” (Cerrillo, 2009.p.70), la asimilación de varios niños fue la de un sombrero pero como todo dialogo tiene justificación, había que buscarla a través de preguntas como ¿es que un sombrero es achicharrado? ¿Un sombrero pone cuidado? A nivel grupal realizaron interpretaron la anterior respuesta y formulando otra, una niña dijo que la oreja, para llegar a la conclusión hicieron un análisis a través de la asimilación.

Continuaron con la misma dinámica las siguientes adivinanzas: “Viaja por aire, viaja por mar, no tiene lengua y sabe hablar ¿Qué puede ser?”, segunda “Un granjero tiene diez ovejas en su redil. Se le escapan todas menos nueve. ¿Cuántas le quedan?”(Fisher, 2015, pp. 27-29). En esta última la lluvia de ideas se enfocaron en la solución del problema, a partir de la suma o resta pero en realidad es un acertijo idiomático y verbal que está relacionado con la escucha y atención. Estos son algunos resultados presentados por Giraldo y Muñoz (véase figura 3):

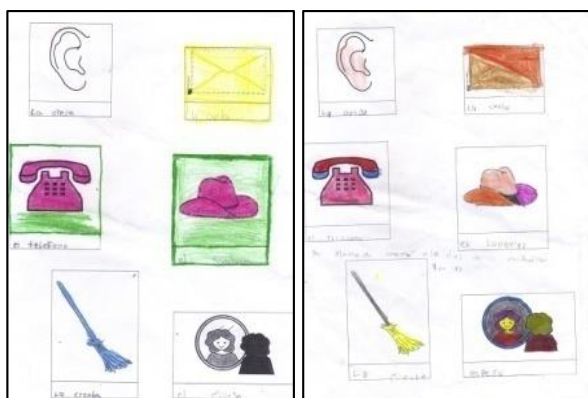


Figura 3. Es el resultado de una serie de adivinanzas y acertijos que se lograron desarrollar en grados de 1° y 2° de básica primaria. P. Giraldo y E. Muñoz (2015)

Esta dinámica de grupo permitió observar un grupo de solo varones que son los que mejor realizó el taller por su capacidad de trabajo en equipo, por ejemplo, se prestan los materiales y la ayuda necesaria para elaborar cualquier desafío. Este es uno de los tantos ideales de la educación en el aula permitiendo una el desarrollo de las competencias básica.

Discusión

Los resultados que se presentaron anteriormente evidencia los inicios de un pensamiento filosófico en los grados 1 ° y 2 ° en básica primarios. Puesto que potencializar este tipo de pensamiento es un trabajo lento y a largo plazo en los procesos cognitivos de los estudiantes, además es ineludible crean vínculos afectivos con los niños por su proceso de enseñanza/aprendizaje fundamento en la relación de lo critico y creativo.

Lograr este proceso en los estudiantes se presentaron varias cuestiones subjetivas que se enfocan en 4 aspectos:

1. la familia es el pilar de todo la educación haciéndose responsable de la formación de cada ser humano, sin una estructura bien elaborada desde sus valores éticos y morales el niño, adolescente y adulto fracasaran como individuo o sujeto autónomo porque la escuela lleva siglos realizando las funciones de la familia, aunque esto es inevitable por las diferentes transferencias o vínculos afectivos que se forman en su diario vivir, el docente necesita del fundamento principal de cada hombre y mujer, en cuál es la familia.

2. Maestro es muy importante en todo proceso de enseñanza/aprendizaje/evaluación para poder lograr una serie de competencias que necesitan los hombre y mujeres para su vida, pero esta carrera va más allá de lo pensado porque permiten la relación directa con algunos estudiante cumpliendo la función de norma, amigo y la primordial como guías para aquellas personas que nos consideren así en su subjetividad y objetividad.

3. La enseñanza partiendo del factor de curiosidad, en el profesor y el estudiante construirán entre ambos un conocimiento desde diferentes perspectivas, puesto que está en constante movimiento, ambos cambian sus roles sociales; el maestro como estudiante o viceversa, ocasionando un nuevo aprendizaje y conocimiento, desarrollando una pequeña evolución de educación, también del ser humano que participa en ella. La familia como una de las principales educadoras de los niños adquieren una responsabilidad para el desarrollo cognitivo, psicológico, educativo, afectivo con el infante, sino se brinda este acompañamiento su evolución como sujeto de sociedad será un retroceso.

4. Colombia no necesita más profesor que solo están en la docencia por necesidad económica, que no encuentran otras ofertas laborales entonces ¡toca ser profesor!, sino, como dice Adelaide Lisboa de Oliveira no necesitamos “*el mero profesional; da clases para ganarse la vida y nada más, su acción está llena de altibajos o del el brillante: le preocupa más el efecto que pueda causar en sus alumnos que el progreso de los mismos*” (Torres, C. 2007). Según Horace Mann (citado en Maza, 2011) “*El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío*”. Pero el estado colombiano tiene que tomar en cuenta que las instituciones educativas para bríndale al maestro y estudiante una formación y un espacio para un aprendizaje significativo (en investigación, arte y las diferentes manifestaciones que tienen) deben de tener un currículo con un panóptico muy amplio de los hombres que pretenden formar, mejorando constantemente sus competencias y desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante. Confucio (como se citó en Ayllón, 2011) “*No son las malas hierbas las que ahogan la buena semilla, sino la negligencia del campesino*” (p.156)

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

3.1 El pensamiento complejo de Matthew Lipman

Introducción

El desarrollo de un pensamiento complejo se basa en el *P.O.S* entendido como el Pensamiento de Orden Superior, dado que este lleva hacia la complejidad. El pensamiento complejo o de complejidad se caracteriza por no ser un pensamiento de orden inferior (*P.O. I*). Existe una notable polémica desde la psicología la cual es, si el pensamiento se refiere a los procesos superiores frente a los denominados inferiores (mundo animal) o a “procesos irracionales, afectivos, imaginativos y sensitivos de la especie humana” (Lipman, 1997, p.15). La disputa es entre los concepto de “orden” y “superior/inferior” pero Lipman no considera ningún tipo de clasificación, porque no está hablando de un *P.O.S* frente a uno inferior, y el concepto de “orden” fuera de ser considerado una jerarquía pertenece a las dimensiones de comprensión. Para Lipman, el pensamiento complejo incluye la dimensión emotiva, afectiva y social del pensar. El pensamiento complejo tiene la función en el individuo para que este sea “consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios. Está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño” (Lipman, 1997, p. 67). Enriquecido por tácticas meta-cognitivo, auto-correctivo y las demás capacidades que lleve al pensamiento a una reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan. Esto nos lleva a la cuestión del cómo desarrollar este tipo de pensamiento. Lo primero a proceder es definir el *P.O.S*, y cuál es su aplicabilidad en este proceso, después, con esta misma metodología la concepción de *P.O.I*, por último qué relación tiene el *P.O.S* con las comunidades de investigación.

3.1.1 El pensamiento de orden superior

El P.O.S. “se conforma como el conjunto de las actividades mentales transformativas requeridas para el análisis de situaciones complejas y la emisión de juicios ponderados de acuerdo con múltiples criterios. El pensamiento de orden superior es resistente y dependiente de procesos autorregulativos. El curso de acción o la corrección de las respuestas no vienen especificados completamente por adelantado. La tarea del sujeto que piensa es construir significado e imponer estructura a situaciones que aparecen en desorden” (Resnick, 1987, p. 44) .Las particulares que este pensamiento tiende a alcanzar son riqueza desde lo conceptual, coherencia e indagatividad, se puede desviar de estos tres rasgo, pero son necesarios para llegar hacer un pensamiento complejo.

Lo complejo será tomado desde “lo no visible” es lo que se puede observar desde diferentes puntos de vistas y no es tomado en cuestiones de difícil o complicado. “la complejidad a la que Resnick se refiere se revela a sí misma en las variadas perspectivas de la comunidad de investigación, en los diversos aspectos del problema sometido a investigación y en la polifacética naturaleza del propio pensamiento” (Lipman, 1997, p. 121)

Existe la dificultad del cómo enseñarlo, porque recae en los limitados y supuestos de la investigación educativa, estos supuestos son “la implantación de las habilidades cognitivas de orden superior en los estudiantes, que se han de incorporar una a una” (Lipman, 1997, p.63). El propósito es enseñar directa e inmediatamente para que las ideas se protejan entre sí, de no ser así, se puede remediar. Esta enseñanza directa es altamente significativa para los estudiantes y profesores.

Un pensamiento de orden superior no implica un dialogo de palabras, sino un dialogo entre estilos de pensamientos, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas y metafísicas. Espera que surja el dialogo exclusivamente de lo critico o exclusivamente

de lo creativo, es como pretender aplaudir con una sola mano. (Lipman, 1997, p. 119).

El pensamiento creativo y crítico es una ayuda para darnos el significado de excelencia cognitiva para distinguir el adecuado pensamiento, la excelencia cognitiva se fundamenta tanto en la creatividad como en racionalidad.

Las escuelas deberían iniciar la formación de personas que razonen adecuadamente, realizando buenos juicios y que se pueden abrir a diversos e innovadores pensamientos, ya que esta es la finalidad de la educación. El *P.O.S* es el que posibilita lo anterior dicho. Recordando que los diferentes procesos o niveles varían en los niños. Para estimular este pensamiento se invita a que los estudiantes hagan filosofía utilizando la comunidad de investigación, no solo con esta se llega al objetivo, también con otras disciplinas que practiquen la comunidad de investigación pueden provocar discusión y reflexión sobre la materia de cualquier área de conocimiento. Además al utilizar una metodología del pensamiento crítico y creativo se puede incitar a cualquier debate contenido académico e disciplinario.

El *P.O.S* implica tanto un pensamiento creativo como crítico. Primero se abordará la concepción de pensamiento crítico, después el creativo. Según Connie Missimer el pensamiento crítico como “visión individual” de la autonomía rechazando la “visión social”. La Visión individual (razonable) es un pensamiento lógico, fundado sin prejuicios e imparcial, persona de mente abierta y la Visión social rechaza la visión de un pensamiento crítico fuera del contexto que lo contiene. “Con ello Missimer concluye que la visión individual y la social del pensamiento crítico son incompatibles. La visión social potencia el juicio de la adecuación a la luz de los argumentos alternativos; la visión individual no. La visión social puede declarar bueno el desarrollo parcial de un pensamiento crítico aunque considere incorrectos sus supuestos e injustificadas sus conclusiones. A diferencia de la visión individual, la visión social concibe el

pensamiento como «estereoscópico». Desde el momento en que múltiples perspectivas son mejores que una a la hora de buscar el conocimiento genuino, la visión estereoscópica, insiste Missimer, se consolida como la superior” La visión social del pensamiento crítico que nos ha proporcionado Missimer no erradica el papel del individuo, sino que lo sitúa en el amplio horizonte de la multiplicidad de perspectivas (Lipman, 1997, p. 102).

3.2 El pensamiento crítico

Lo compone el razonamiento, implicaciones, la inferencia y habilidad. El razonamiento entendido como las operaciones simbólicas y composición de acciones cognitivas que pone en ejercicio dichas operaciones. La implicación: “es una operación lógica mediante la cual, en un argumento válido, puede afirmarse las premisas para implicar la conclusión” (Lipman, 1997, p. 126) La inferencia: *es una* acción cognitiva en la que alguien extrae la conclusión de las premisas (Lipman, p.126). Tanto las acciones como las funciones pueden realizarse correcta o incorrectamente dependerá de los criterios y las normas que podamos aplicarles. (Lipman, p. 127) y por último, la habilidad que es la capacidad para organizar acciones y funciones que logren el efecto deseado. El pensamiento crítico en las cuestiones de las creencias asume un papel importante, el cual es resguardarnos de esas ideas convencionales que no se han reflexionado o investigado.

A medida que vamos subiendo de acciones a habilidades y de éstas a las artes, aumenta el componente de juicio, pero los juicios permanecen siendo igualmente críticos debido a que los criterios se han explicitado y la tarea sigue siendo una que se realiza a través de una serie de medios para alcanzar un fin. Y cuando el grado de juicio implicado empieza a aumentar es entonces cuando se inicia un cambio cualitativo. El papel que desempeña el juicio

empieza a variar cuando pasamos de la habilidad al arte, pues cada vez se producen más juicios que se acumulan como fines u objetivos del proceso y no sólo como medios para alcanzar dichos fines. Esto sucede debido a que la noción de un fin fijado y previsible a largo plazo se tambalea a medida que nos acercamos a la condición artística. Así nos embarcamos en una investigación creativa sin saber a dónde nos llevará, pero confiando en que podremos satisfacer nuestro deseo, determinación o producto hacia el cual nos dirigimos. (Lipman, 1997, p. 128)

El juicio y los criterios dos concepciones que trabaja este tipo de pensamiento, porque en él se facilita el juicio, porque se basa en criterios autocorrectivos y sensibles al contexto. Un juicio determina el pensamiento, el habla, la acción o creación. Cuando se pretende realizar un juicio razonable, algunas veces nuestra razón y experiencia no nos ha preparado. Por eso la idea es potenciar el pensamiento crítico para lograr ejercer juicios razonables.

Los criterios son razones; son un tipo de razón, en particular, razones valiosas. Cuando se ejerce una toma de decisión la idea es utilizar los criterios de clasificación y de evaluación desembocando la objetividad de los juicios (prescriptivos, descriptivos o evaluadores). A través de la lógica se puede ampliar el pensamiento y mediante de criterios podemos justificarlo, para que una razón sea justificable tienen a alejarse de la opinión. Aunque varían de aceptación los criterios en diversas situaciones, en las comunidades de investigación el ideal es que haya una aceptabilidad.

Lipman expresa que el pensamiento crítico, funciona como una evaluación cognitiva, ejemplo:

Sentir la obligación de pedir razones cuando se expresan opiniones y proponer el desarrollo de una autonomía intelectual a los estudiantes. Si al dotar a los

estudiantes de habilidades cognitivas les estamos ofreciendo una forma de capacitación, estas potencialidades que se mejoran implican también mayores responsabilidades, especialmente para consigo mismos. Hay momentos en los que no podemos permitir que los demás piensen por nosotros, pues hemos de pensar por nosotros mismos. Y hemos de aprender a pensar por nosotros mismos pensando por nosotros mismos; los demás no pueden enseñarnos cómo hacerlo, pero sí pueden incorporarnos a una comunidad de investigación en la que se faciliten estos procesos. La cuestión principal es que hemos de animar a los estudiantes a que sean razonables por su propio bien (como un paso más hacia su autonomía) y no sólo para nuestros intereses (debido a que la creciente racionalización es una exigencia social) (Lipman, 1997, p. 176).

En la escuela los discentes deberán ampliar los criterios y juicios, al ejercer esta connotación de estudiantes debemos conocer los criterios por lo cual somos evaluados, y si carecemos de estos, se entra en una vulnerabilidad intelectual. En los criterios se identifican dos pilares mentales, los cuales son los metacriterios y megacriterios. Para realizar un criterio tenemos que contar con otro, unos sirven mejor que otros, esto es un metacriterio. Los diversos metacriterios encontrados son:

- La relevancia identifica cuando es adecuado y pertinente en la investigación y contexto.
- La confiabilidad: los criterios son sobre todo medios o instrumentos que pueden utilizarse y cuya confiabilidad se desprende de su propia historia. (Lipman, 1997, p. 190).
- La fuerza: virtudes intelectuales (Aristóteles), o poderes intelectuales

Algunos criterios son de un nivel de generalidad muy elevado y a menudo son presupuestos, explícita o implícitamente, siempre que el pensamiento crítico tenga

lugar. Todas las ideas reguladoras de un alcance tan inmenso que deberíamos considerarlas como megacriterios (Lipman, 1997, p. 177).

Desarrollar el pensamiento crítico en las escuelas atiende a la necesidad de crear foros de libertad con condiciones académicas para los niños y niñas similares a los universitarios posibilitando el ejercicio de la formulación de especulaciones o hipótesis sin alguna barrera instaurada. La libertad de las ideas nos garantiza un *P.O.S.*

Desafortunadamente la mayoría de las escuelas potencializan en los estudiantes “hábitos de inhibición intelectual” (Lipman, 1997, pp. 16-17).

Lipman pone en movimiento todos los tipos de pensamiento, el crítico, el creativo, el pensamiento marginal, la lógica informal, la lógica de la cotidianidad, la articulación afectiva, la reflexión social, el juicio estético, el razonamiento moral, la dialógica comunitaria. Y con ello, nos propone una relectura crítica muy rigurosa de la psicologización del pensamiento desde la mirada filosófica. Algunos autores han desvelado la falacia psicologista que, mediatizada por los discursos seudoliberalizadores de las pedagogías progresistas, nos está imponiendo la retecnificación del curriculum, la recategorización del alumnado y de sus capacidades, la regulación de las actividades escolares, la remediación con la moda evaluativa, la reclasificación de los sujetos a través de la maquinaria psicopedagógica, la normalización de las acciones educativas en las escuelas, *por el bien y el desarrollo del niño/a*, es decir, prácticas y discursos de signos contrarios como promesas simultáneas. En este sentido Lipman desafía la visión evolutiva y por estadios, clasificatoria del niño, cuyo máximo desarrollo se concibe en la racionalidad discursiva. Para este autor, las máximas capacidades están ya depositadas en la primera infancia, que no es un estadio inferior, sino de distinta cualidad que el adulto (Lipman, 1997, p.18).

3.3 El pensamiento creativo

Es aquel que conduce al juicio, orientado por el contexto, autotrascendental, y sensible a criterios. (Lipman, 1997, p. 265). En el siguiente cuadro se muestra la diferencia de estos dos tipos de pensamiento:

Pensamiento critico	Pensamiento creativo
Megacriterios: La verdad (un tipo de significado)	Megacriterios: El significado
Busca el juicio	Busca el juicio
Regido por criterios particulares	Sensible a criterios contrastados
Autocorrectivo	Autotrascendental
Sensible al contexto	Regido por el contexto (holístico)

(Lipman, 1997, p. 265)

“Efectivamente el pensamiento creativo es sensible al criterio de verdad, pero está regido por el contexto de la investigación que se da lugar. Y evidentemente, el pensamiento crítico es sensible al contexto, pero los criterios de verdad, racionalidad y significado son prioritarios en éste” (Lipman, 1997, p. 265). Ambos pensamientos tiene su propio objetivo, el primero se interesa una globalidad, invención y un trascender (ir más allá de sí mismo), en la analítico no se rige en ellos, pero no es del todo indiferente, este es aplicado como un proceso y no un resultado. El segundo “mantiene un interés primordial por la verdad, entonces tiene una preocupación auténtica por evitar el error y la falsedad. En relación a su capacidad de autoorientación y de autocorrección”

(Lipman, 1997, p. 267)

En la investigación el pensamiento crítico y creativo son flexibles en las determinadas situaciones que se presentan en la investigación. El pensamiento crítico a través de los criterios y conceptos aporta al proceso de investigación, en cambio, el creativo es

“sensible al modo en que la cualidad pervasiva se encarna de valores y significados y se halla asimismo asido a esquemas potentes que buscan orientar su pensamiento en una dirección u otra” (Lipman, 1997, p. 266).

David E. Rumelhart expresa que un esquema es una estructura de datos que nos sirve para presentar los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Existen esquemas que representan nuestro conocimiento sobre todos los conceptos: aquellos que subyacen bajo los objetos, las situaciones, acontecimientos, las secuencias de acontecimientos, las acciones y las secuencias de las acciones. Un esquema contiene como parte de su especificación la red de interrelaciones que normalmente se cree pertenecen al concepto tratado. Una teoría de los esquemas implica entonces una teoría prototípica significado. Por tanto, podríamos afirmar que unos esquemas subyacentes a un concepto almacenado en la memoria correspondería al significado de dichos típicos o normales o como aquellos acontecimientos que actualizan dicho concepto. (1980, p. 34) Los esquemas están interrelacionados con el conocimiento y el significado. Esta nos ayuda para comprender cada vez mejor el juicio humano, advenido por la comprensión humana. Ambos tipos de pensamiento contienen el rasgo de la sensibilidad al contexto, aunque en el creativo es más importante porque influyente que el crítico, por lo tanto son muy diferentes. Otra de sus incompatibilidades es el modo de emplear los criterios, en el pensamiento creativo “los criterios tienden a componerse a través de *pares relacionados dialécticamente* o sistemas en los que cada concepto sesobrepone uno a otro de forma opuesta y donde la tensión entre estos conceptos ayuda a crear esta fuerza mágica que subsiste en todo trabajo creativo” (Lipman, 1997p. 281). La manera de utilizar los criterios dentro del creativo por los conceptos de “pareados y contrarios que desarrollan los temas y los juicios” (Lipman, p. 282) también con los monológicos, ejemplo: “la intensidad (esto es, de alta intensidad o de baja intensidad) y ello juega un rol directivo en

el proceso creativo” (Lipman, p. 282) y en tercer sentido los criterios orientan la creatividad.

3.3.1 Conclusión del *P.O.S.*

1. El pensamiento de orden superior tiende hacia la complejidad. Rechaza la aceptación de formulaciones o soluciones simplistas. En cambio, viene estimulado por lo que es problemático o complicado. La complejidad implica aquí variedad, diversificación infinita, individuación; todo ello atrae al pensamiento de orden superior. (Lipman, 1997, p. 149-150)

2. El pensamiento de orden superior tiende a exhibir unidad, integridad y coherencia. No se contenta con bucear en la complejidad, sino que busca formas de reducir la complejidad a sistemas, órdenes, tipos, familias y clases. Protege de la amenaza que supone el desorden de la diversidad de todas las cosas a la vez. Siempre busca la unidad como la simplicidad que emerge de una conciencia global de la diversidad. Hasta en el desorden se puede encontrar la coherencia y ahí el pensamiento creativo, con su turbulencia, ayuda a su resolución. (Lipman, 1997, p. 150)

3. El pensamiento de orden superior está preparado para enfrentarse a la evidencia. Se refiere y se representa el mundo exterior a sí mismo transportando la realidad en bruto, primaria de ese mundo. Esto no significa que el pensamiento de orden superior pueda ocasionalmente tratar sólo con las ideas, pensamientos y conceptos, pues aunque así sea, lo hace en términos de su impacto en la realidad. El pensamiento de orden superior implica frecuentemente el reconocimiento de compulsiones o necesidades causales o lógicas que suelen no contemplarse en cambio en el pensamiento de orden inferior. (Lipman, 1997, p. 150)

4. El pensamiento de orden superior tiende a buscar la inteligibilidad. Por un lado, busca el carácter uniforme y general de los acontecimientos en la medida en que puedan predecirse y legitimarse. Por otro lado, la inteligibilidad nos sugiere aquí una búsqueda por el significado. (No me refiero aquí solo al significado discursivo. La música no debería tener que traducirse en palabras para poder ser significativa.)
(Lipman, 1997, p. 150)

5. El pensamiento de orden superior tiende a mostrar intensidad cualitativa. Todo pensamiento, sea de orden inferior o superior, se caracteriza por cualidades que son únicas. Cada episodio de pensamiento posee su cualidad distintiva. La rutina, la monotonía, la insulsez son tan auténticas como la actividad, la alerta, la energía, del mismo modo en que la luz de una cerilla es tan genuina como la de un faro. La diferencia no radica en la cualidad, sino en la intensidad de dicha cualidad. (Lipman, 1997, p. 150)

6. El pensamiento de orden superior suele mostrar un gran alcance. Tiene un amplio campo de aplicabilidad. Es comprensivo *y* penetrante, pues considera siempre la riqueza interna de todo. Es compacto más que abstracto. Una parábola o un proverbio pueden tener el mismo alcance que un poema épico o una novela.
(Lipman, 1997, p. 150)

3.4 Comunidades de investigación

Para un trabajo pedagógico y epistemológico en el aula se propone “las comunidades de investigación”. El aula es tomada como una comunidad universal de investigadores con el ideal de una producción, reconstrucción social, desarrollo afectivo, político, cultural, ético de los discentes y docentes. La comunidad de investigación “nos reabre un espacio y tiempos auténticos de encuentros pedagógicos, afectivos, lógicos, estéticos y políticos en el aula, como microcosmos y ‘semillero’ de la sociedad” (Lipman, 1997, p. 21). En esta se práctica la enseñanza/aprendizaje, no se puede seguir ejerciéndolas por

separado, ya que son objetos de estudios de diferentes discursos en distintas disciplinas, atravesando por diferentes experiencias educativas y métodos filosóficos. El método y la experiencia no se separan por eso hay una relación interpenetrante y recíproca, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método.

Las comunidades de investigación se cuestionan por las prácticas cotidianas y la desposesión del currículum oficial que hace de ese saber, por lo tanto Lipman ofrece en la narrativa, la construcción de novelas con protagonistas que ofrecen una tendencia a la realidad para el proceso de identificación y desidentificación en la creación de toda subjetividad. “Es entonces cuando la argumentación, la sensibilidad a las emociones ajenas, el razonamiento, la presentación de evidencias, el diálogo, la crítica, la autocrítica, la generación de ideas, la construcción de conocimiento, la deliberación moral, el compromiso personal y colectivo forman parte de este ordenado método que se despliega en cada aula en la que va madurando una comunidad de investigación” (Lipman, 1997, p. 22) Lipman nos recuerda constantemente que la comunidad de investigación supone un tipo de investigación abierta a diversas modalidades, entre ellas fundamentalmente “la dialógica”. El conocimiento no es algo dado y cerrado, sino que se reconstruye permanentemente de forma intersubjetiva. La interrogación, el asombro, el cuestionamiento, el misterio, el diálogo son motores de indagación intelectual, social, artística, moral y política.

Convertir la clase en una comunidad de investigación es potenciar a los estudiantes que se escuchen los unos a los otros con respeto, construyendo sus propias ideas teniendo en cuenta las ya expuestas, es un ejercicio que brinda la posibilidad de reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan de los procesos inferenciales, partiendo de lo que se afirma y se buscan identificar en los supuestos ajenos. “Una comunidad de

investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque desborde las fronteras de las disciplinas establecidas, es un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente —como un buque que vira con el viento— aunque su avance parece semejarse al propio pensamiento”. (Lipman, 1997, p. 57)

El maestro sigue atado por los diseños curriculares, limitado por lo administrativo, castigados por la poca autoconfianza no solo de los alumnos, también en la autolimitaciones teóricas y prácticas del propio profesorado. El docente no puede olvidar el poder de transformador que tiene en el aula generador de ambientes y posibilidades de cambio en la educación.

El pensamiento complejo está orientado hacia un juicio justo (correcto y adecuado) por eso Lipman expone la práctica del pensamiento individual y colectivo, ya que nos ayuda a emitir juicios y posturas de lo que debemos de creer o no. Es una pedagogía del juicio pero también hace aportaciones con otras disciplinas, sitúa al juicio como una actividad teórica-práctica desde la acción del sujeto en la construcción del pensamiento y el compromiso consigo mismo.

3.4.1 El juicio

Es aquel que juzga con la verdad, pertenece al entendimiento profundo y la forma de llegar a tal comprensión. Para Aristóteles “el entendimiento únicamente juzga”, pues el “saber práctico” es aquel que realmente gobierna las cuestiones. Aristóteles decía que para nuestros estudiantes que practican los buenos juicios vemos de ejercitar su entendimiento y para que los interpreten se debe de trabajar la disertación. No olvidando que la experiencia humana es compleja e incoherente para desarrollar juicios acertados o exactos, por eso a través de la deliberación es que aprendemos a ser razonables y juiciosos, ya que con la deliberación expuesta se impulsa el *P.O.S* en el aula y esto sería una pedagogía del juicio.

En la pedagogía del juicio se necesita una amplia gama de procedimientos, estos son algunas:

- *Reducción de prejuicios*: evitar juicios prematuros
- *Clasificación*: todo tipo de juicio que les permita hacer una inclusión y exclusión, no olvidando el ejercicio de agrupación.
- *Evaluación*: incorporara al estudiante a evoluciones más difíciles, en las ares de artística, económica, etc.
- *Identificación de criterios*: justificar a través de razones. Y los criterios como lo que impulsan u orienta cualquier intento de clasificación
- *Sensibilización al contexto*: los estudiantes que identifiquen contextos significativos
- *Razonamiento analógico*: identificar en diversos contextos rasgos similares. Esto es un ejerció de razonamiento relacionado
- *Autocorrección*: cuestionamiento mutuo y de si mismos para mejorar la habilidad de juzgar permitiendo poner en duda toda aquello que puede ser verdadero o falso
- *Sensibilización a las consecuencias*: comprender los efectos que pueden tener sus acciones
- *Adecuación de los medios y los fines*: “es la clave de la racionalidad, no solo es un ajuste adecuado entre medios y fines, sino considerarlos sin estatismos, con flexibilidad, como medios y fines en dinamismo y permanente cambio” (Lipman, 1997, p. 114)
- *Adecuación de las partes y el todo*: “si el ajuste entre medios y fines insiste en el valor de la consistencia, la adecuación entre las partes y el todo se debe al valor de la coherencia” (Lipman, 1997, p. 114).

Los juicios “son afirmaciones o determinaciones sobre lo que antes era indeterminado o no afirmado, o en cierta manera era problemático” (Lipman, 1997, p. 59). La investigación y el juicio pueden estar interrelacionados también existen otro tipo de conexiones, hay que recordar que toda investigación no finalizan en juicios, como tampoco todo juicio es un producto de una investigación. Los juicios se obtienen desde una mirada crítica y creativa constituyéndolo con el rol que lo desenvuelve para futuras experiencias. El pensamiento “es aquel proceso de búsqueda o de realización de conexiones y disyunciones” (Lipman, p.59). El término que utilizaremos para las conexiones y disyunciones es el de relaciones. “Desde el momento en que el significado de un complejo parte de las relaciones que establece con otros complejos, cada relación, aunque sea descubierta o se invente, empieza a constituir un significado, así que órdenes o sistemas mayores de relaciones constituyen a su vez ingentes masas de significados” (Lipman, 1997, p. 59)

3.5 Lipman en la educación

La ideología de Lipman en la educación es formar individuos razonables. La educación para la razonabilidad implica el cultivo del pensamiento de orden superior. Por pensamiento de orden superior entiendo la conjunción de pensamiento creativo y pensamiento crítico (Lipman, 1997, p. 115). La razonabilidad no excluye la formación cultural, pero lo que no hace es especificar qué tipo de cultura, o a través de qué tipos de contenidos específicos. Se vive en un mundo cada vez más multicultural y cada uno de ellas con sus exigencias exclusivas. Las personas que han sido educadas en la razonabilidad.

Hay aspectos de la vida humana que no se pueden resolver con la misma precisión de un método científico por eso hemos desarrollado aproximaciones de algunas conductas humanas ya que nuestro pensamiento y conducta no se va a solventar exactamente.

Deberíamos estar satisfechos con metas razonables o sensibles aun cuando no sean del

todo racionales. Esto se refleja en las discusiones éticas porque en algunas cosas no se resuelven racionalmente por eso buscamos otros medios como el compromiso, renunciar a algo o hacer un cambio. “La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad; pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables; compañeros razonables y padres razonables” (Lipman, 1997.p. 58).

Las personas que han sido educadas en la razonabilidad. Parten desde dos concepciones: la racionalidad (pensamiento crítico) y la creatividad (pensamiento creativo). La racionalidad sería el principio rector de aquellas prácticas orientadas por reglas y criterios, que acepta como verdad provisional el resultado de procedimientos válidos de investigación y que se compromete con *la adecuación autocorrectiva de medios y fines*(Véase A. Gewirth, 1983, p. 57, 225-247) y la creatividad es el principio rector de aquellas prácticas que son sensibles al contexto, que hallan significado en los resultados de procedimientos de construcción válidos y que se centran en *La adecuación* innovadora de las partes y el todo. (Lipman, 1997, p. 116)

Por pensamiento crítico entiendo un pensamiento que es autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio. Las dos columnas gemelas que sustentan el pensamiento crítico son el razonamiento y el juicio (Lipman, 1997, p. 115)

El razonamiento es el pensamiento determinado por las reglas que han sido aprobadas mediante un juicio o bien aquel que viene orientado por criterios de tal modo que implica necesariamente la actividad de juzgar (Lipman, 1997, p. 115) Los juicios son acuerdos o determinaciones que emergen durante el curso o en la conclusión de un proceso de investigación (John Dewey, p. 122) Una forma de juzgar (no es la única) es cuando el incremento de comprensión es en sí mismo el resultado de deliberación.

Hay algunos planteamientos que pretenden equivaler la razonabilidad a posiciones conciliatorias o bien a posiciones prestas a asumir compromisos; la inconexión entre ambos polos nos haría caer en una visión parcial.

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 el contrario a mostrar indefensión. Si lo que

reclaman los problemas mundiales es un osado compromiso e imaginación, resulta del todo inaceptable tolerar la hipocresía de los sistemas educativos

que, adhiriéndose a la mejora del pensamiento, cierran los ojos a las prácticas normales que son eminentemente acríticas y no creativas. (Lipman, 1997, p. 116)

El aula pasa a tener un papel de jurado que evalúa el conocimiento con el ideal de la búsqueda de la verdad. “Es decir, adscribe la máxima capacidad y competencia

legislativas y científicas a la comunidad de aprendizaje y de enseñanza que se construye en el cronotopo educativo. La posibilidad y la formación para el ejercicio del juicio justo

(juicio moral, estético, epistemológico, cognitivo, social, político, científico, afectivo) sería la máxima aspiración de una comunidad de investigación en el aula” (Lipman,

1997, p. 25). “El jurado como modelo de racionalidad, proceso de investigación, de presentación de evidencias, pruebas, argumentos, de puesta en juego de intereses,

emociones, creencias que han de desvelarse e identificarse a través de la deliberación comprometida para la formulación del juicio o veredicto que —automáticamente— se

torna en decisión práctica”(Lipman, 1997, p. 24).

4. John Dewey (1859-1952)

John Dewey su enfoque fue desarrollar una filosofía teórica y práctica. Su pensamiento

se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”, por lo que dedicó

toda su vida a elaborar una argumentación filosófica para fundamentar esta convicción y

a militar para llevarla a la práctica (Dewey, 1892, pág. 8). Esto se reflejó cuando

empieza su carrera como reformador de la educación con la ideal de la integración de la teoría, práctica y democracia. “Si la filosofía ha de ser algo más que una especulación ociosa e inverificable, tiene que estar animada por el convencimiento de que su teoría de la experiencia es una hipótesis que sólo se realiza cuando la experiencia se configura realmente de acuerdo con ella, lo que exige que la disposición humana sea tal que se desee y haga lo posible por realizar ese tipo de experiencia”. Esta configuración de la disposición humana puede conseguirse mediante diversos agentes, pero en las sociedades modernas la escuela es el más importante y como tal constituye un lugar indispensable para que una filosofía se plasme en “realidad viva” (Dewey, 1912-1913, págs. 298, 306 y 307). Por eso la necesidad que han tenido algunos filósofos es la de saber educar y la de filosofar ya que es sabiduría y la educación orientada conscientemente constituye la praxis del filósofo.

4.1 Pragmatismo y pedagogía

En 1890 dejó al idealismo y pasó al pragmatismo, después empezó con una teoría del concomitamiento dudando de la separación de mente y mundo, pensamiento y acción de la filosofía occidental (XVII). Para él, “el pensamiento no es un conglomerado de impresiones sensoriales, ni la fabricación de algo llamado “conciencia”, y mucho menos una manifestación de un “Espíritu absoluto”, sino una función mediadora e instrumental que había evolucionado para servir los intereses de la supervivencia y el bienestar humanos” (Westbrook, 1993, p. 2). En esta teoría era necesario comprobar que el pensamiento ligado con la práctica se volvería conocimiento. Esta condición se extiende a lo que propone Mayhew y Edwards en su texto *The Dewey School* que si el instrumentalismo que se manejaba en la pedagogía era eficaz y su validez mediante la experiencia.

El aprendizaje a través de experiencias particulares es diferente en el niño y adulto, unos aportes que no tuvieron impacto en la pedagogía fue considerar el pensamiento como aquel nos los instrumentos para resolver ciertas dificultades desde la experiencia, y lo segundo es el concomitamiento acumulativo de sabiduría adquirida por resolver esos problemas. Otro punto de vista de Dewey en la educación, era que no consideraba al niño como una tabula rasa, y el encargado de atestarla es el maestro. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1899, pág. 25). Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa”– que constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (Dewey, 1899, pág. 30). El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” orientando las actividades hacia “resultados positivos” (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 41).

La crítica que Dewey le hace a los tradicionalistas es que dejaron de lado el interés del niño en las asignaturas. Y al romanticismo lo considera un peligro porque tratan de que los intereses del niño se cultiven, tal como son, olvidando el papel del maestro que es orientar al niño para que estos intereses o tendencias se culminen en todas las disciplinas, ciencias o artes. La tarea del maestro según John Dewey es “reincorporar a los temas de estudio en la experiencia”. Es construyendo actividades las cuales el niño se enfrente a situaciones problemáticas que necesiten de la teoría y la práctica, como científica, histórica y artística para resolverlas. Necesitamos profesores que admiren el mundo con el asombro del niño y del adulto. “Maestro tiene que pasar con los niños detrás del espejo y ver con las lentes de la imaginación todas las cosas, sin salir de los

límites de su experiencia; pero, en caso de necesidad, tiene que poder recuperar su visión corregida y proporcionar, con el punto de vista realista del adulto, la orientación del saber y los instrumentos del método” (Mayhew y Edwards, 1966, pág. 312). Dewey admite que no todos los docentes tienen este modo de enseñanza pero consideraba que podían aprender a hacerlo.

4.1.1 Democracia y educación

Si las personas utilizan sus talentos para el bienestar de su comunidad, entonces esta es la función principal de la educación en toda sociedad democrática, desarrollar en el niño un “carácter” con prácticas y virtudes permitiéndoles formarse de esta manera. “La educación es el método fundamental del progreso y la reforma social” (Dewey, 1897a, pág. 93). Una escuela que promueva un espíritu social y uno democrático necesita organizarse en comunidades cooperativas. Una escuela que piense en una educación democrática es hacer reconocer el papel que tiene el niño dentro de la sociedad, no es imponer este sentimiento a los estudiantes sino motivarlos para que reflexionen su entorno, esto se da cuando “el individuo aprecia por sí mismo los fines que se propone y trabaja con interés y dedicación personal para alcanzarlos” (Dewey, 1897b, pág. 77).

4.1.2 La escuela de Dewey

Dewey declaró en 1896 que “la escuela es la única forma de vida social que funciona de forma abstracta y en un medio controlado, que es directamente experimental, y si la filosofía ha de convertirse en una ciencia experimental, la construcción de una escuela es su punto de partida” (Dewey, 1896, pág. 244). El ideal de Dewey era construir una escuela con dos enfoques: la dimensión social de esta actividad constructiva y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima. Cuando el niño comprende, él porque necesita adquirir el conocimiento, tendrá gran interés en adquirirlo.

La pedagogía de Dewey se basa en proporcionarle a los niños experiencia de situaciones problemáticas desde un ejemplo de sus propias experiencias, así el niño participara activamente en el análisis personal de sus problemas o el de la actividad expuesta.

En la escuela experimental se fomentó la comunidad democrática con una división cooperativa, en la cual, las funciones de dirección se asumían por turno, se impulsó el espíritu democrático en niños y adultos. La democracia llevada al aula, relacionándola con la vida social y escolar, teniendo en cuenta la división de las relaciones sociales de producción capitalista situándola en un contexto cooperativo, resultando irreconocible para aquellos que practican en la sociedad exterior. Para todos los estratos económicos porque el objetivo es la autonomía ligado con el conocimiento social, por último que los maestros realicen un trabajo que tenga conciencia y significado para él, en su entorno con los niños.

4.1.3 El niño y la escuela

En la educación se encuentran dos factores fundamentales que entre ellos interactúan y se complementan. El primero es un “ser no desarrollado, no maduro” (Dewey, 1959) y en segundo son las experiencias concretas del adulto en el ámbito social, ideales y valores. Cuando el “ser no desarrollado” o sea el niño empieza a desarrollar la transición, éste no es consciente de ese cambio porque en él hay unos intereses personales y sociales que lleva consigo. Al ingresar a la escuela empieza una ruptura con su universo, realizando en él una fragmentación, ya sea por las materias de estudio o división de áreas, provocando un su pensamiento un encasillamiento. Por lo contrario el adulto está permeado de este tipo de función, porque tiene la técnica para “realizar correctamente el trabajo de separación y reforma que los hechos de la experiencia directa han de sufrir para presentarlos como asignatura o materia de estudio y referirlos a la propia materia del educando” (Dorantes, C. & Matus, G. 2007, p. 4). Al desarrollar este mecanismo se

establecen unos hábitos intelectuales superiores y el mecanismo de la investigación científica.

Dewey menciona que estas diferencias se puede ampliar mucho más, simplemente lo sintetiza de la siguiente manera:

“...primero, el mundo restringido pero personal del niño, frente al mundo impersonal, pero infinitamente extenso del espacio y el tiempo; segundo, la unidad, la pureza y completa afectividad de la vida del niño y las especializaciones y divisiones del programa escolar; y, tercero, un principio abstracto de clasificación y ordenación lógicas y los lazos prácticos y emotivos de la vida infantil”. (Luzuriaga, 1968).

4.1.4 Las materias de enseñanza

Cuando se entra en el contexto educativo se debe de tener presente que el niño no puede estar separado de las materias de enseñanza, es una relación que se debe de lograr tal vez partiendo de la experiencia, las actitudes, los motivos y los intereses que han realizado. Por el lado de las materias, “debemos interpretarlas como las manifestaciones de fuerza que actúan en la vida del niño. Hay que descubrir los procesos que intervienen entre la experiencia y la madurez del individuo” (Dorantes, C. & Matus, G. 2007, p. 4).

Las materias no puede seguir pensándose rígidas y fuera del niño, como se menciona anteriormente, se debe de proyectar que entre ambos haya una correspondencia, absteniéndose que sea el proceso o la instrucción su limitante.

4.1.5 El ambiente escolar

Hay que proporcionar y condicionar el contexto para que las actividades se guíen adecuadamente, para la culminación de ellas mismas. “Haz que la naturaleza del niño cumpla su propio destino tal como se revela en lo que el mundo posee en ciencia, arte e industria”. (Luzuriaga, 1968). Al niño se le puede potencializar sus capacidades pero si

el profesor desconoce indagar en esa experiencia, desconocerá cual tipo de fortaleza, tanto práctico como teórica.

5. Filosofía para niños

El programa de filosofía para niños (PFpN) aparece en Estados Unidos a finales de los años sesenta, con el profesor Lipman de la universidad de Montclair en New Jersey junto con Ann Margaret Sharp. La idea del programa parte de la experiencia de Lipman en sus clases, enfrentándose a una dificultad de ámbito cognitivo y habilidades del pensamiento que tiene sus estudiantes en clase de lógica. Lipman determina que el problema adviene de la escuela, la cual solo enseña desde la memorización. Se necesita es una escuela que tenga un enfoque heterogéneo en la educación, sería una educación para pensar, que ayude y anime a los niños a pensar por sí mismo, liberándolos de esos hábitos mentales que no son críticos ni cuestionables, se busca incentivar en el niño el pensamiento o las capacidades críticas y reflexivas ante su contexto. La disciplina colaborativa para desarrollar dichas destrezas, es la filosofía la apuesta de Lipman, que da las técnicas para razonar, investigar y formación de conceptos. El PFpN se elabora por siete novelas, cada una de ellas con su manual, trabajado los conceptos que se exponen en los textos, el método es guiado por las comunidades de investigación que partirán de la pregunta y el dialogo que se pueda generar en esta intervención de aula. La autora Michel Sasseville en su texto “*Notas sobre algunos supuestos de filosofía para niños*” enfoca los aportes de Lipman en cuatro supuestos:

A. El pensamiento como dialogo internalizado.

En las comunidades de investigación reflexiva el niño empieza a pensar por sí mismo. El aprendizaje, el dialogo y las habilidades de pensamiento es un camino al pensamiento internalizado. El pensamiento es lenguaje, se aprende a pensar por un dialogo. El francés Gustave Guillaume dice que el lenguaje “es una herramienta de experiencia, es comunicar de algún modo una experiencia vivida a nosotros mismo u otros.

Aprendemos hablar por la internalización de las estructuras que tiene las oraciones. La “internalización se trata de los medios que nos permiten producir estas oraciones, no son las oraciones, sino las reglas, los procedimientos por medio de los cuales podemos crear estas oraciones” (Sasseville, 2000, p. 72), lo que se internaliza es la estructura del lenguaje y para ser parte de este proceso es porque participamos en su creación en las comunidad de investigación.

B. Verdad y sentido

A través de la *investigación filosófica* “los chicos aprenden que la verdad es o bien la certeza de las tautologías o la convergencia de las investigaciones” (Sasseville, 2000, p. 72) se habla sobre la certeza que tiene la verdad. Por lo tanto la frase quedaría así; “es posible tener certeza acerca de la verdad solo cuando estamos frente a tautologías o términos, nunca alcanzado la investigación” (2000, p. 73). La diferencia entre *verdad* y *sentido*, los sentidos están a la mano, cuando nos encontramos con relaciones o interactuamos con otros, la verdad es un caso especial del sentido, sería una especie de género de sentido.

C. Los deseos y lo deseable

Lipman expresa que todos tenemos deseos, pero solo las personas a las sociedad razonables desean lo que es deseable.

D. Mantener el interés de los alumnos

En el alumno hay que mantenerle el interés por lo temas, por medio de preguntas para que se generen discusiones. Los contenidos tienen que interactuar con el maestro, estudiante y el contexto esto se denomina filosofía con niños, y filosofía para niños es la interacción de cada niño para que haga filosofía por sí mismo

5.1 Filosofía y literatura

Hegel (1974) dijo que la filosofía “hizo su aparición cuando el espíritu de un pueblo se liberto de la opaca indiferencia de la primera vida de la naturaleza no menos que del juego de las pasiones, de modo que quedo superado el interés individual” (p. 99).

Los aportes positivos de la práctica filosófica y literaria, es que amabas “se alejaban de los negocios del Estado y apariencia de los ojos del pueblo como ociosos, porque se retiraba al mundo del pensamiento, esta actitud invade a todo la historia de la filosofía” (Hegel, 1974, p. 100). La filosofía y la literatura participan en lugares absoluta libertad, refina al mundo con lo abstracto y lo bello.

La relación de filosofía y literatura es inseparable. Cuando se habla de filosofía es enfocada en el conocimiento humano en su totalidad, pero es esencialmente diferente. El filósofo como el artista hace de uso su razón y creatividad, la obra de arte parte de la creación imponderable desde un deseo, emoción u operaciones de técnicas. Mumford (1986) expone que el arte “dice más de lo que los ojos pueden ver, más de lo que los oídos puede oír y más de lo que la mente puede conocer” (p. 22)

En el discurso lógico parte de “alguna percepción individual aislada para ampliara constantemente, para conducirla más allá de sus límites originales a través de nuevas relaciones que descubrimos incesantemente “(Cassiser, 1972, p. 107). Para la filosofía muchas veces la literatura surge como en la visión de Nietzsche, la tragedia surge de la ciencia; “un compromiso de causas pareciendo sin efectos y de efectos pareciendo sin causas o una profundidad enigmática e infinita, incierta, indiscernible, sombría, en suma, abstracta” (Manchado, 1985, pp. 34-35)

Una de las formas de diferenciar la filosofía y literatura puede ser en lo conceptual y la metáfora. La primera se basa en el concepto que define, describe, clasifica, es preciso, reflexivo y desarrolla en el hombre fronteras de observación (conocimiento) la segunda transpone la palabra para un contexto de significación, juega con la imprecisión. A

pesar de esas diferencias, cuántas veces la literatura surge en la filosofía como objeto de reflexión y cuántas veces la filosofía surge en la literatura como contexto o discurso. El artista y el filósofo van construyendo sus obras que, en tanto resultado, son paralelas, pero, muchas veces, tanto uno como el otro, se mezclan en la vida de formas variadas. Sartre, Rousseau, Goethe, entre otros, podrían ser citados como filósofos que producían literatura, así como Tolstoi, Mann y Eliot, entre otros, pueden ser ejemplos de literatos que expresaron posturas filosóficas en sus obras.

Normalmente, el artista tiene sus convicciones filosóficas y puede pintar sus personajes a partir de esas ideas, como vimos desde Gorki a Saramago, pasando por Brecht, Neruda y Jorge Amado, en lo que se refiere a la filosofía marxista. Pues, como dice Huyghe, la obra de arte es el resultado de las intenciones lúcidas y voluntarias del artista, que surgen a partir de sus vivencias y sentimientos, sumadas al proyecto de la obra, sus teorías estéticas, las aspiraciones y tendencias que "se agitan en el alma del artista y que intenta constituirse en el equivalente visible de una imagen. La obra de arte es la resultante de tres factores que tanto se refuerzan como se contraponen y de los cuales ella asegura el equilibrio final. Por lo tanto, no sería posible estudiarlas sin examinar cada uno de estos planos: el mental, el visual, el manual" (Huyghe, 1965, pp. 3-20)

Para Umberto Eco:

"nadie duda que el arte sea un modo de estructurar cierto material (entendiéndose por material la propia personalidad del artista, la historia, un lenguaje, una tradición, un tema específico, una hipótesis formal, un mundo ideológico): lo que siempre fue dicho, pero siempre fue Propuesto en duda, es, por el contrario, que el arte puede dirigir su discurso sobre el mundo y reaccionar a la historia de la cual nace, interpretarla, juzgarla, realizar proyectos al mismo tiempo que, solamente por el examen de la obra como modo de formar

(retornando al modo de ser formada, gracias al modo de como nosotros, interpretándola, la formamos), podemos reencontrar a través de su fisonomía específica la historia de la cual nace" (1980, pág. 33).

Por otro lado, Eco llama "la atención hacia esta característica del arte de registrar un momento del mundo y, de modo absolutamente inédito, reaccionar contra él, transponer su realidad, modificarla. Habla también de la posibilidad de ser interpretado y reinterpretado de acuerdo con quien lo observay disfruta" (Volker, 2000, p. 115). Él habla del arte pero no como un reflejo del mundo, sino como una elaboración a partir del mundo del artista. De esta forma, "una obra de arte, forma acabada y cerrada en su perfección de organismo perfectamente calibrado, es también abierta, esto es, plausible de mil interpretaciones diferentes, sin que eso redunde en alteraciones de su irreproductible singularidad" (Eco, 1980,p.40).

En conclusión el profesor Paulo Volker (2000) dice que la pedagogía, el utilitarismo, la propaganda y el moderno merchandising son tan mortíferos para la literatura como lo es la imprecisión conceptual para la obra filosófica. La libertad, el ocio (en el sentido expresado por Hegel más arriba), la autonomía y la independencia son tan esenciales para el literato, como el dominio técnico de la lengua y la capacidad de expresar la complejidad de sus sentimientos y emociones (p.116).

5.1.2 El dialogo

La curiosidad por el conocimiento parte de la pregunta con el deseo de encontrar una respuesta verdadera, Lipman recurre al dialogo como ejercicio de interacción de dichas respuesta o cuestiones dadas en el entorno del discente, considero este método porque tiene una amplia tradición metodológica. Pensar en el dialogo en la enseñanza nos lleva a Sócrates en su método de la mayéutica, "este método socrático de la interrogación, de la pregunta y la respuesta, es el que Platón, discípulo de Sócrates, perfecciona. Platón

perfecciona la mayéutica de Sócrates y la convierte en lo que él llama la dialéctica”
(García, 2000, p. 31).

La dialéctica platónica conserva los elementos fundamentales de la mayéutica socrática. La dialéctica platónica conserva la idea de que el método filosófico es una contraposición, no de opiniones distintas, sino de una opinión y la crítica de ella. Conserva, pues, la idea de que hay que partir de una hipótesis primera y luego ir la mejorando a fuerza de las críticas que se le vayan haciendo en torno y esas críticas como mejor se hacen es en el diálogo, en el intercambio de afirmaciones y de negaciones; y por eso la llaman dialéctica.(García, 2000, p. 32)

El trabajo del maestro es incentivar en sus estudiantes la pregunta y respuesta, cuando en el aula hay una interacción de indagativas generadas por el estudiante y el profesor, en ese proceso el pensamiento del niño está participando. Según Salazar Bondy (1967)”cuando se está aplicando el método del dialogo, se está direccionando el aprendizaje, se desenvuelve mediante un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, gracias al cual el pensamiento del educando es incorporado por la acción del profesor, en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica” (p.50). El dialogo no es tomado como un método sino un procedimiento, táctica o una estrategia.

Lo nuevo de filosofía para niños es la propuesta de la práctica dialógica en el aula con un enfoque reflexivo. En la obra *la otra educación* (Sharp y Splitter, 1996, cap. 2) expresa que el diálogo es un proceso de reconstrucción de la experiencia y que existen otros tipos de diálogo: el diálogo argumentativo que posibilita corregirnos cooperativamente, detecta las falacias, inferencias, manifiesta supuestos, establece analogías, da buenas razones, genera hipótesis, criterios, forma conceptos, etc. El diálogo es posible porque existe un tema problema y su contenido parte de la

indagación apoyándose en conceptos y argumentos, llevando a cabo una cooperación, una construcción social del conocimiento, razonabilidad, corrección y sensibilidad al contexto.

La filosofía para Niños es práctica dialógica y, en tanto optemos por este modelo de enseñanza y tengamos convicción en sus fundamentos teóricos, la presencia del diálogo en la enseñanza de la filosofía será inevitable. La actualidad del diálogo dependerá de nosotros en la medida en que siga existiendo como problema y provoque nuevas preguntas y genere nuevos relatos para mejorar nuestra práctica. (Agratti, 2000, p. 219)

5.1.3 Dialogo, el yo y el otro

El diálogo supone dos cosas: 1) perspectivas individuales y 2) perspectiva interacción con el otro. El dialogo ya no es el interprete o lo interpretado del sujeto o objeto. “el diálogo es la propia estructura acontecimiento de un espacio de diferencia, de una interrogación del otro o del objeto de investigación” (Kennedy, 2000, pp. 43-44). Es una teoría del dialogo basada en el sujeto, no en el otro, sino en los límites de su propia subjetividad, el dialogo individualiza al otro, creando una comunidad entre el yo y el otro.

Kant en su crítica del juicio propone tres “máximas” del “entendimiento humano común” (1987, pp. 160-161). 1) pensar por sí mismo, pensamiento sin prejuicios. 2) Pensar desde el punto de vista de todo el mundo, pensamiento amplio y 3) pensar siempre consistentemente, pensamiento consistente.

Primera “*Máxima de entendimiento*” implica abandonar la razón pasiva. El que piensa por sí mismo obedece a un “*yo trascendental*” que conecta a tras de la imaginación sus intuiciones empíricas con sus estructuras conceptuales, aquel o aquella que piensa por sí mismo acepta sólo lo que para él o ella tiene sentido. “La razón ‘pura’ categórica en el

pensar por sí mismo, es una disposición cognitiva que refleja el subjetivismo”

(Kennedy, 2000, p. 45)

Segunda máxima la del “*juicio*” nos llama a reflexionar nuestro propio juicio “desde un punto de vista universal” (Kant, 2000, p. 161) “transparencia intersubjetiva o permutabilidad en dirección al cual el “entre” del diálogo” (Kennedy, 2000, p.46).

Solo puedo pensar en el otro cuando reproduzco los signos que él me brinda en mí.

Mead dice “cuando toma la actitud del otro, el individuo es capaz de percibir como un yo” (1993, p. 194). Es la inversión completa del idealismo Fichteano, (para quien el “yo” pone el no yo) “en el cual el yo pone al otro, en este caso, soy dado a mí mismo por otro, otro internalizado, ciertamente, pero otro, primeramente, otro individual luego otro universal, categórico” (Kennedy, 2000, p.46). Cada individuo en la sociedad refleja su estructura “el individuo reacciona continuamente contra la sociedad, cada adaptación implica algún cambio en la comunidad a la que el individuo se adapta” (Mead, p. 202). Mead muestra como se resuelve lo de individual y lo colectivo con la conexión de la primera y segunda máxima de Kant.

Tercera máxima del pensamiento consciente o “razón” es inherente a la dialógica. “El diálogo no es un discurso porque es un acontecimiento o movimiento” (Kennedy, 2000, p.47). La tercera habla de una “razonabilidad”: a) exponer y explicar razones de juicios, b) el ser coherente en una gama de razones que se pueden llamar “hechos”, “creencias” o “argumentos”. Solo se puede alcanzar cuando las dos primeras máximas se combinan y se vuelven una habilidad adquirida. Está la cuestión de pensar que Kant quiso decir con “habilidad” de combinar el pensar por sí mismo y el pensar desde el punto de vista del otro. Quizás signifique introducir en la práctica consciente la situación de intersubjetividad descrita por Mead.

Para Mead (1993) “el individuo reacciona continuamente contra la sociedad, cada adaptación implica algún cambio en la comunidad a la que el individuo se adapta” Aprendo a “reaccionar contra” desde mi propia finitud, que es tanto una forma de adaptación a la comunidad como un todo, que a su vez causa otra reacción en contra y adaptación de mi parte, y así sucesivamente. Cuando es praxis puedo pensar consistentemente en sugerir una habilidad central del dialogo.

El dialogo es ir más allá del pensar por sí mismo, pero solamente a través del pensar por sí mismo, lo que Gadamer (1976) quiso decir con “viajar separadamente hacia la unidad”. “El entendimiento viene de más allá de uno mismo, que emerge de un encuentro del yo y el otro en un espacio discursivo que no pertenece a ninguno de los dos” (Kennedy, 2000, p.48).

Las comunidades de investigación filosóficas (CIF) su enfoque es un presupuesto conceptual, esta dimensión lógica se opera con la tercera máxima kantiana, porque el principio de contradicción es fundamento de la lógica que necesita de las dos primeras máximas en el lenguaje. Las CIF “fomenta la diferenciación de lo individual y lo colectivo, pero al mismo tiempo es la afirmación de ese logos que Heráclito dice que es ‘común a todo’, y refuerza la responsabilidad de cada individuo hacia su ‘único mundo en común’ a la inteligencia de aquello que lo ‘rodea’” (Kennedy, 2000, p.48). En conclusión David Kennedy expresa que el “diálogo humano es la ubicación intersubjetiva en la cual lo individual y lo comunitario, el yo y el otro, el pensar por sí mismo y el pensar con otros, son posibles” (p, 48)

5.1.4 Investigación comunitaria y comunidad investigativa ética

El método de investigación comunitaria este permite al niño que desarrolle su capacidad de conocer el mundo interno y externo, permitiendo a los otros niños ir descubriendo el mundo que lo rodea. La experiencia contiene el mundo interno y externo, el niño

necesita precisión, claridad, amplitud de percepción y juicio al tratar el mundo exterior. Para entender el mundo es necesario adaptarnos a la subjetividad. La investigación ética “comienza por el hecho de la interrelación humana dando igual peso a la subjetividad y a las relaciones sociales objetivistas. El niño empieza por construcción mental de alguna escena real de interacción humana” (Sharp, 2000, p. 56)

5.1.5 Comunidad e investigación según Peirce, Kuhn, Dewey y Lipman

El concepto de comunidad en filosofía contemporánea, es aquella que rompe con el esquema del pensamiento de Descartes: el sujeto cognoscente como punto de partida del conocimiento por ello la necesidad de reconstruir la experiencia en comunidad. “Es un rechazo del paradigma cartesiano de la racionalidad para desarrollar un concepto liberado de premisas subjetivistas e individualista” (Carmano, 2005, p. 106)

Kuhn (1993) La filosofía tradicional resulta inviable, pues tiene su fundamento en el error cartesiano común a empiristas y racionalistas.

La escolástica coloca la certeza en el testimonio de los sabios en la iglesia católica, el cartesianismo a la conciencia individual

Peirce (1987) la mayoría de los filósofos modernos son cartesianos. Se abandona el concepto de experiencia

Dewey (1952) en la experiencia el sujeto cognoscente queda convertido en un objeto de conocimiento en una realidad en sí.

5.1.5.1 El término de “comunidad”

Peirce (1987) es una característica de la investigación científica, para éste no existe una comunidad científica neutral porque todo depende de la relación de los científicos.

Dewey (1973) en el ámbito pedagógico se torna el aula como una pequeña comunidad.

Lipman (1992) comunidad de investigación filosófica, las propiedades del diálogo filosófico se dan en ésta.

Dewey y Lipman están de acuerdo de que el crecimiento personal es posible cuando el individuo entre en proceso de interrelación con otros.

Las ideas de Kuhn (1979) en la expresión “comunidad científica” tiene el merito de haber puesto de “relieve el carácter sociológico del desarrollo científico y de sus interrelaciones con otros aspectos de la cultura” (Carmano, 2005, p. 108)

Maria France (1994) dice que Lipman y Dewey se preocupan por una misma fundamentación pedagógica considerando al niño como una persona en toda la palabra. Y las diferencias que hay entre ellos, es que Dewey dice que el niño no le interesa el pensamiento, en cambio Lipman asegura que el niño es capaz de llegar a la abstracción y racionalización. Pero en ambos el pensamiento reflexivo se fundamenta en el proceso educativo, en Dewey es la ciencia y en Lipman es el diálogo filosófico.

5.1.6 Teoría de la acción comunicativa

Según Bernstein (1993), Karl-Otto Apel y Habermas retoman la concepción de la investigación de Peirce, y amplían tanto el número de miembros de la comunidad como los temas que se deban investigar en ella. “En la ética discursiva se introducen temas de investigación referidos no solo a la verdad de las proposiciones, sino también a la justicia de las normas e instituciones y a la bondad de las formas de vida. Los integrantes de la comunidad son todos los seres capaces de participar en una investigación, recurriendo a un procedimiento dialógico sometido a reglas” (Carmano, 2005, p. 110)

Es un discurso lógico sometido a las reglas de una lógica mínima, pero también es un procedimiento que consiste en la búsqueda cooperativa, lo que supone que los participantes se someten a reglas que ya tienen un contenido ético y no solamente lógico. De igual manera, para la ética discursiva, sólo puede resultar triunfante el mejor argumento, el que resulte más convincente a los participantes

en el proceso comunicativo. Esta posición puede compararse con la de Lipman, ya que ambos persiguen el rescate de la mejor herencia ilustrada, preservando el valor de la libertad dentro de un contexto de comunidad basado en el diálogo, tendente a una sociedad auténticamente democrática. (Carmano, 2005, p. 111)

Habermas menciona tres:

1. Desarrollar un concepto de racionalidad capaz de emanciparse de los supuestos subjetivistas e individualistas que han caracterizado a la filosofía y la teoría social moderna. (Carmano, 2005, p. 111)
 2. construir concepto de sociedad que integre los paradigmas de sistema y de mundo de vida.
 3. Elaborar una teoría crítica de la modernidad que ilumine sus deficiencias y patologías
- Diferentes formas de racionalidad: sistema que es deliberado- racional, la del mundo de vida que es comunicativa. “Los sujetos capaces de lenguaje y de acción solos se constituyen como individuos al introducirse por la vía de la socialización en un mundo intersubjetivamente compartido este es, una comunidad” (Carmano, 2005, p. 112). La razón moral es una razón práctica dialógica: una racionalidad comunicativa.

5.1.7 La comunidad de investigación filosófica desde Lipman

El panorama no es una investigación científica sino filosófica, en esta se encuentra el proceso cognitivo a través del ejercicio dialógico, razonamiento, todo ello tiende a la formulación de juicios y el desarrollo de sus habilidades intelectuales. Con este método se trata desarrollar las habilidades y destrezas del pensamiento, evitando adoctrinamientos, ya que se puede someter a la reflexión los valores, las creencias, las normas y las actitudes.

El PFpN descansa en dos pilares: 1) La comunidad de investigación y 2) el diálogo. El diálogo socrático es el modelo que orienta las comunidades de investigación, este como

medio para posibilitar el debate, cuestionar y hacer asumible aquello que ha sido objeto de indagación. Orientado por criterios lógicos dando una importancia a la potencialización de personas críticas y creativas en el aula con las comunidades de investigación. Lo que pretende este programa es “desarrollar las habilidades cognitivas para posibilitar la reflexión crítica y autónoma sobre los valores, utilizando una metodología dialógica y materiales expresamente elaboradas para este fin” (Carmano, 2005, p. 116).

5.1.7.1. Dimensión moral de la comunidad de investigación

En la formación del estudiante se encuentra una visión en la ética, la cual sería formar a los niños y jóvenes la capacidad de comprender racionalmente los interrogantes éticos que a diario se enfrentan. Para que esto se logre hay dos enfoques, el primero es la investigación ética, que cumple la función de identificación y comprensión de los diferentes opciones de valores, y solo lo logran las personas que van desarrollando alguna razonabilidad. Y segundo esta la educación moral; implica la formación de los hábitos que conforma nuestro carácter desde el nacimiento. El objetivo del PFpN desde la educación moral es llevar a los niños a que desarrollen sus hábitos indagando sobre estos, y los contenidos morales, de esta manera la educación moral incluye la investigación ética como uno de sus factores esenciales. Los niños no solo se pueden limitar a ser agentes morales, debe de desarrollar por sí mismo la capacidad de gestionar adecuadamente cada situación que se le presente, las personas morales deben de aprender actuar en comunidad, a compartir e intercambiar y a someter los conceptos morales a juicios rigurosos sin enfoques psicológicos o terapéuticos. “A través de la investigación ética que se realiza en las novelas del currículo, el joven dialogante examina sus propias pautas de educación moral haciéndose el mismo sujeto de ella, considerando una crítica a sus contenidos” (Carmano, 2005, p. 118).

5.1.8 Metodología dialógica

Las novelas que se utilizan en este programa se integran al currículum, como obras de ficción “que extraen por sí mismo, las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos” (Carmano, 2005, p. 115). Las edades que se emplean estas novelas son: 5 a 9 años necesitan práctica en razonamiento y desarrollo de conceptos, de 10 a 13 están más preparados para entender los principios de razonamiento válido y de los 14 a 17 años pueden ayudar a aplicar estos principios, mejorándolos con la práctica, a los temas que debe tratar en la escuela y en la vida (Carmano, p. 121).

5.1.8.1 Niveles de educación moral

Los niveles de educación moral por Lipman son: Cognitivo, efectivo y práctico, estos se desarrollan:

1. Por la destreza del razonamiento, investigación y formación de conceptos
2. La lógica formal aristotélica en las novelas en el currículum
3. Pensamiento-acción, parte- todo y medio-fin

Las novelas practican ideas y conceptos filosóficos muestran las dimensiones afectivas y cognitivas de la vida humana entrelazadas constantemente. Esto sería una educación moral holística que se basa en el desarrollo afectivo, cognitivo, intelectual, práctica y razonada como en una experiencia en comunidad.

6. Filosofía con niños

Es hablar de la filosofía, de los niños y de un posible encuentro entre ambos. Se trata precisamente de eso: hacer filosofía con niños, dispuestos a vivir e indagar en la experiencia de ser exactamente lo que son niños. Hoy la idea de la filosofía en la escuela, al alcance de los más novatos, *la filosofía como práctica y no como transmisión de la historia de la filosofía...* en un contexto de prolongada crisis del sistema educativo, la filosofía en la escuela puede asociarse con la búsqueda de nuevas respuestas ante

problemas no resueltos, sugiere un horizonte de de posibilidades aun no exploradas.

(2005, p.6)

Por otra parte, el programa de *filosofía para niños* de Matthew Lipman, ha conocido desde hace más de una década una amplia difusión; tanto por cursos, espacios de formación docente y publicaciones, entre otros. La idea de que los niños tuvieran contacto con el pensamiento filosófico no fue inventada por Lipman, ciertamente diferentes filósofos ya lo habían sugerido. Pero fue Lipman quien logró sostener la propuesta tanto teórica como prácticamente, llevando efectivamente la filosofía a las aulas. En ese encuentro de la filosofía con los niños reside el germen filosófico y verdaderamente renovador de su propuesta. (2005, pp.6-7)

Lo que se propone es hacer filosofía con niños, y el cambio de preposición puede resultar significativo: no es una filosofía *para ellos*, no es sólo poner a su alcance algo que antes era inaccesible. *Filosofía con niños* significa que la filosofía es algo que los niños pueden practicar y que ambos términos se modifican en su encuentro. (2005, p.8)

6.1 Sócrates y Lipman

Sócrates, padre de la filosofía y de los filósofos. Su vida y su filosofía son, para nosotros, un enigma. Se sabe que no ha escrito nada y los testimonios que llegaron hasta nosotros son dispares y, por diversas razones, poco fiables. De todas formas Sócrates es, en muchos sentidos, el fundador de la filosofía y, como tal, no puede ser pasado por alto. En este encuentro, los filósofos han dialogado mayoritariamente con el Sócrates que Platón nos muestra en sus primeros diálogos. A continuación un paralelo entre semejanzas y diferencias de la práctica filosófica llevada a cabo por Sócrates y Lipman.

<u>Sócrates</u>	<u>Lipman</u>
<u>Semejanzas</u>	

-Ambos ponen un énfasis importante en la afirmación de la dimensión práctica de la filosofía.

Uno y otro dan prioridad a la filosofía como actividad. Los dos consideran que la filosofía es algo que se ejerce, se cultiva, se vive. (p.12)

- Para Sócrates y para Lipman, la práctica de la filosofía tiene implicaciones educativas de tremenda significación para quienes comparten una unidad socio-política de sentido. Es sustancialmente educativa en tanto contribuye a formar espíritus críticos, personas que están dispuestas a dejar de creer que saben aquello que en verdad no saben y que estarán más atentas a cuestionar los valores e ideas que son afirmados socialmente. (p.12)

- Para ambos, la filosofía es tal vez la mejor práctica educativa y, también para ambos, una auténtica educación no puede no ser filosófica. (p.12)

- La proximidad entre ambos esta cercana por el modo de concebir esa práctica. La filosofía es entendida como una búsqueda, como un examen, como un camino que los participantes de un diálogo deben recorrer juntos. (El uso y examen del lenguaje es una pieza central para el crecimiento de ese diálogo. (p.13)

- Uno y otro consideran que no hay requisitos previos para participar de esta búsqueda, fuera del reconocimiento de su necesidad y el deseo de querer aprender. Este camino empieza para ambos en una cierta confusión conceptual, se proyecta en el cuestionamiento y continúa en un diálogo de final imprevisto, en el que aquella pregunta inicial se mantendrá abierta. (p.13)

- Sócrates consideraba a la filosofía un compromiso vital. Lipman recrea ese compromiso, al proyectar la pregunta y el examen mucho más allá de los salones de clase de la escuela. (p.13).

- Tanto para Sócrates como para Lipman el examen racional de las cuestiones tiene una importancia decisiva. En ese examen, el cuidado por una cierta lógica del pensar y la honestidad intelectual de los participantes del diálogo es fundamental en la consideración colectiva de las cuestiones humanas. Así le otorgan al diálogo filosófico un carácter no sólo

cognitivo sino también ético que refuerza su valor educacional.	
<u>Diferencias</u>	
❖ Hay diferencias en el modo en que Sócrates y Lipman conciben la práctica de la filosofía. Estas diferencias se explican por los diferentes contextos históricos de uno y otro. Pero ellas no se agotan en esas diferencias históricas. (p.13)	
-Sócrates consideraba que la excelencia de una persona dependiente en buena parte de su conocimiento (“Quien obra mal es porque no conoce el bien”). (p.13)	-Lipman el desarrollo de las diversas dimensiones (crítica, creativa, cuidante) del pensar de los niños no puede sino hacer de ellos mejores personas. (p.13)
-La edad de los participantes no es la misma. Los más jóvenes entre los interlocutores socráticos son adolescentes. (p.13)	-Matthew L. ha incluido niños desde el preescolar en su propuesta. (p.13)
-El filósofo griego consideraba que la escritura era hostil al dialogo filosófico. (p.13)	-El norteamericano, presenta todo un dispositivo didáctico por escrito para facilitar lo. (p.13)
-Los instrumentos de Sócrates son solamente su memoria, su arte en el dominio de las palabras y su sensibilidad filosófica. (p.13)	-En el caso de Lipman, son maestros, que también enseñan otras materias en el aula, quienes facilitaran el diálogo filosófico para ello ha construido complejos textos (novelas y manuales) sin los cuales considera que el diálogo filosófico no podría tener lugar. (p.13) -La lectura y la escritura son, para Lipman, formas de razonamiento que ofrecen una contribución singular a la capacidad de pensar en las personas. De ahí la importancia de

	desarrollar correctamente en los más pequeños. (p.14)
-En el caso de Sócrates el filósofo es el maestro (p.14)	- En Lipman se asume que el maestro no es un filósofo y que necesita de un aparato didáctico para compensar esta falencia. (p.14)
- Sócrates no muestra una relación tan fuerte con su pasado (p.14)	- Lipman parece mucho más interesado en la historia de la filosofía. Platón, Aristóteles, por ejemplo, dan claras muestras de dialogar con sus predecesores, Sócrates Incluido. Ellos tienen una clara conciencia, expresada en sus escritos, de formar parte de una tradición nacida unos pocos siglos atrás. Lipman mismo se sitúa como el continuador de esa tradición y considera el contacto con la historia de la disciplina una dimensión irremplazable del diálogo filosófico. (p.14)
- Las conversaciones socráticas acontecían en la plaza pública, en un gimnasio o en una casa. Sócrates defendía los espacios públicos, abiertos, de la filosofía. Sus porta voces son pocos, heterogéneos y ellos hablan con él	- La filosofía de Lipman es practicada, en su mayor parte, en escuelas (dado que sus objetivos explícitos están ligados a la reforma de los sistemas educativos instituidos). Los alumnos de una escuela aplican el programa de Lipman en grupos de treinta o cuarenta

<p>porque así lo quieren. (p.14)</p>	<p>miembros (o más) según su edad y no eligen hacer filosofía. (p.14)</p>
<p>- Para Sócrates la democracia es apenas un sistema instituido que la pregunta filosófica debe poner en cuestión y desenmascarar. El mismo Sócrates fue perseguido políticamente por democracias, tiranías y oligarquías que lo consideraban igualmente hostil. (p.14)</p>	<p>- Para Lipman la filosofía educa en y para la democracia. Esto significa que la democracia es medio y fin de una educación filosófica. Matthew ha defendido explícitamente la democracia como sistema de instituciones políticas y como forma de vida social. (p.14)</p>
<p>- El valor asignado por Sócrates a los “expertos”, aquéllos cuya opinión debería ser escuchada especialmente al tratarse el tema de su especialidad (por ejemplo, el médico cuando se habla de un enfermo o el arquitecto para hablar de la construcción de un puente). (p.15)</p>	<p>- Para Lipman, en cambio, no parece haber personas que tengan derecho a una palabra diferenciada en los diálogos filosóficos. (p.15)</p>
<p>- En relación con los poderes instituidos a Sócrates lo persiguieron, lo acusaron públicamente, lo juzgaron, lo condenaron a muerte y lo ejecutaron. (p.15)</p>	<p>- En Lipman los poderes instituidos se ven en su programa que es inaplicable en contextos autoritarios, pero en contextos democráticos parece debilitarse su dimensión crítica. (p.15)</p>

<p>- La práctica filosófica de Sócrates. Para el ateniense, bastaba una pregunta significativa para iniciar el diálogo; para Sócrates la pregunta inicial es, por lo general, una sola; se trata de una pregunta que adquiere su carácter filosófico por inquirir acerca de la definición o esencia de alguna “excelencia” no todos los dialogantes participan de la generación y elección de esta pregunta (casi la misma está dada por el propio Sócrates), y el diálogo busca “la” respuesta verdadera a esa pregunta; para ello, deben dejarse de lado las divergencias, puesto que no hay espacio para más de una respuesta verdadera acerca de qué es la justicia, la valentía, la amistad o la excelencia que esté en discusión; ciertamente, por lo general no se afirma tal respuesta “verdadera”, pero la misma está en el horizonte de la búsqueda. (p.15)</p> <p>- ¿Qué torna filosófica una pregunta? Para Sócrates, la interrogación del “qué es” (el <i>ti esti</i>), la definición, la esencia. (p.16)</p>	<p>- La práctica filosófica de Lipman se centra en la narrativa compartida a ser problematizada por los dialogantes: de esa narrativa surgirán las preguntas que motivarán el debate. Para Lipman las preguntas iniciales son múltiples, de diversa índole, y cada interlocutor del diálogo –en forma individual o grupal- hará su propia pregunta sobre el texto en cuestión. A la vez, en la búsqueda de la respuesta, se valora más el sentido que la verdad y, como los sentidos son siempre múltiples, de un único diálogo pueden surgir diferentes posturas, igualmente legítimas, sobre un mismo asunto. (p.16)</p> <p>- Para Lipman una pregunta es filosófica cuando ella cuestiona un tema que es común, central y polémico. (p.16)</p>
--	---

<p>- El trato entre los dialogantes. Mientras Sócrates privilegiaba, sobre cualquier otra cosa, la búsqueda de la verdad. El ateniense no siempre cuidaba de sus interlocutores. Hay quienes dejaban los diálogos con cara de pocos amigos. (p.16)</p>	<p>- M. Lipman ha afirmado la importancia del cuidado entre los participantes del diálogo tanto como el desarrollo de habilidades cognitivas. Está muy interesado en el desarrollo de algunas prácticas sociales específicas que favorezcan relaciones armoniosas, pacíficas y tolerantes entre los participantes del diálogo filosófico. Los dialogantes deben, afirmar la empatía, el cuidado y el respeto por el otro; también propiciar la confianza mutua y ser sensibles al crecimiento de los otros tanto como al propio. (p.16)</p>
<p><u>En suma</u></p>	
<p>Se podría decir que la figura de Sócrates es inspiradora de la forma en que Lipman concibe a la filosofía como práctica y, al mismo tiempo, de la función que éste asigna a tal práctica. Para ambos, la misma tiene un sentido político-pedagógico singular, aunque existen diferencias significativas ligadas al modo en que uno y otro conciben tal sentido y la propia sustancia de la práctica filosófica. (p.16)</p>	

6.1.1 Después de Sócrates, Platón. Filosofía y Educación

En la forma de pensar la relación entre filosofía y educación, Platón tiene un lugar importante en la cultura occidental. Por lo que será preciso detenerse en el retrato de la naturaleza educada que propone:

La educación enseña hacia dónde hay que volver la mirada para encontrar el verdadero conocimiento (VIII, 518c). No se trata de introducir conocimientos o saberes en un alma que carecería de ellos como si se diera luz a unos ojos ciegos, sino de ayudar a los ojos a encauzar esa luz que todos ya poseen, de lo sensible sea lo inteligible, en dirección al bien y la verdad. (2005, p. 16)

Por eso Platón diseñó un extenso curriculum para los filósofos que gobernarían su pólis. Sólo los filósofos educados en el Bien están preparados para gobernar la pólis. La fusión de la política y la filosofía alcanza su consumación en la figura del filósofo-rey, el filósofo que gobierna o el gobernante que filosofa. Los filósofos al educarse y conocer el Bien se liberan. Al gobernar de acuerdo con el Bien, liberan a sus ciudadanos y, por lo tanto, cumplen una función educativa. No sólo la educación sirve a la filosofía y a la política sino que éstas también cumplen una función educativa. (2005, p.17)

En este sentido, la propuesta platónica tiene rasgos autoritarios y totalitarios, en tanto los filósofos –y las personas todas– quedan sometidas por la fuerza al interés general, determinado por un Bien trascendente que sólo unos pocos estarán en condiciones de conocer. En esos pocos se concentra lo mejor de la educación y de la política: son “los mejores” (*hoí áristoi*). El resto, la mayoría (*los hoí polloí*), deberá someterse a esos cuerpos y espíritus mejores que han recibido también la mejor educación. (2005, p.18)

En cualquier caso, importa destacar la función social y el espacio público que Platón propone para la filosofía: una función política y a la vez educativa. Platón se opone al filósofo contemplativo y descomprometido. El filósofo debe conocer el Bien y aun cuando la más noble actividad filosófica pueda provenir de la contemplación teórica de esa realidad ideal, una práctica política en el “innoble” mundo de lo sensible confiere sentido a la tarea filosófica. En tanto resulta lo mejor para el conjunto de la pólis, la

filosofía debe volverse política. Al volverse política habrá consumado sus alcances educativos. . (2005, p.18)

Muchas de estas ideas platónicas son rechazadas por Lipman. Entre ellas, que exista un Bien trascendente a ser conocido por los filósofos, que la filosofía solo puede ser practicada en una edad adulta, que sólo puedan ejercer la filosofía algunos pocos, que el régimen político sea aristocrático, que los filósofos deban gobernar la pólis... Con todo, Lipman estaría de acuerdo con Platón en algunos puntos significativos: a). la educación tiene un sentido primariamente político (nada mejor que pensar la educación en términos de sus implicaciones políticas; aunque difiera fundamentalmente de Platón en el modo de comprender cada una; el sentido político para Lipman radica en la formación de ciudadanos democráticos); b). la conexión indisoluble entre educación y filosofía (también para Lipman, una educación sin filosofía se vuelve ciega y una filosofía sin educación deviene vacía, aunque entienda una y otra de forma radicalmente diferente a Platón) y c). la dimensión político-pedagógica de la tarea del filósofo (aunque también aquí difiera sobre cuestiones básicas de tal función, en particular con la identificación platónica de lo político con las instituciones políticas del gobierno, pues para Lipman el ejercicio político de la filosofía no reside en el sentido estricto de administrar la cosa pública sino en el de consolidar instituciones y formas de vida democráticas). (2005, p.18)

6.1.2 La filosofía en la educación de los niños, según Montaigne.

Entre los pocos que reivindicaron la importancia de la filosofía en la educación de los niños, debe incluirse al escritor francés, Michel de Montaigne, en el siglo XVI. En el marco de una fuerte crítica a la educación jesuita dominante, basada en la memoria, la autoridad y el castigo, Montaigne propone una educación “nueva”, fundada en el interés de los niños, la autonomía y el juego. Se trata de cultivar espíritus curiosos, que sepan

apreciar el mundo más que registrarlo, que puedan discernir por sí mismos entre lo cierto y lo errado y que sepan también gobernarse a sí mismos. Por ello, todo en educación se someterá al examen del niño, sin importarle nada que él mismo no acuerde. (2005, p.19)

Dentro de esta propuesta educacional, su defensa de la filosofía es vivaz, convincente y enfática. Considera equívoca su presentación como algo inaccesible a los jóvenes y como una actividad severa, aburrida y temible. En su registro, la filosofía es la contracara de esa máscara: es alegre, viva y divertida; da serenidad, y reposo. Si la filosofía es el único saber que enseña a vivir, ¿por qué no dejar que los niños aprendan las cosas de la vida a través de ella? Enseñar filosofía sólo a partir de determinada edad presupondría considerar que sólo desde esa edad es importante aprender a vivir o vivir de modo feliz. La filosofía debería ser, según Montaigne, la principal materia de una educación que formará la inteligencia y las costumbres de los más jóvenes. Sólo ella proveerá el fortalecimiento de la capacidad de juzgar y valorar de los niños. . (2005, p.19)

Así como Montaigne afirma en el siglo XVI una educación individual basada en el respeto al alumno, a partir del siglo XVII surgirán una serie de modelos pedagógicos que afirman la universalidad de la educación, como es el caso de Jan Amos Comenius, quien sintetizó sus ideas bajo el lema de “para todos, todo, totalmente” (*ómnibus omnes omnino*), una educación para todos sin distinción de sexo o clase social. Podríamos decir que tanto este carácter universal de la educación cuanto a los ideales emancipatorios de la ilustración del siglo XVIII serían aceptados por Lipman sin mayores problemas: la superación de preconceptos, fe impuesta y creencias irracionales; la autonomía de la razón por encima de cualquier otro tribunal. La metáfora kantiana del estado de minoridad que la humanidad debe abandonar puede resultar chocante en un

proyecto de educación de los niños, pero tal vez no lo sea tanto, en la medida en que los ideales de Lipman suponen también una adultización de la idea de infancia, esto es, una idea de niño que se enfrenta a la filosofía mirada en el espejo del adulto que se espera que sea. El “mito de la educación”, que comienza a surgir en este siglo, es abrazado por Lipman, para quien la misma tiene un papel clave para renovar la vida individual y social. En nombres ilustres de este siglo –como los enciclopedistas franceses Diderot y D’Alembert–, en Locke, Voltaire, Rousseau y Kant, Lipman encuentra elementos que formaran parte de su concepción del niño y de los alcances y funciones sociales de la educación. . (2005, pp.18-19)

A continuación, se estudiarán los antecedentes más importantes de la tradición pragmatista que sustenta teóricamente la propuesta de Lipman de convertir las aulas en comunidades de investigación filosófica, como pilar de una reforma educacional. Se buscará rescatar en algunos pensadores aquel aspecto específico que Lipman tomó para su propuesta.

6.1.3 Lo social como “anterior” a lo individual en George H. Mead y Lev S. Vigotsky

George H. Mead

Al postular una comunidad de investigación filosófica como modo de ser de la práctica educativa, Lipman afirma la prioridad del plano social sobre el individual en la experiencia humana. Para Lipman, como para Peirce y también para el psicólogo social George H. Mead, ser una persona es ser un miembro posible de una comunidad. En este sentido comparte con estos autores sus críticas a una antropología y gnoseología individualista de corte cartesiano. Mientras para *Descartes el punto de partida es la certeza emanada del pensar individual (cogito ergo sum, siendo el sujeto de este cogito-sum el propio Descartes)* para todos ellos lo social es prioritario y constitutivo de cada

individuo. En otras palabras, para entender a una persona primero debemos entender los procesos sociales de los que esa persona participa (2005, p.21, 22).

Mead concibe todo pensar y todo proceso mental como una conversación entre una persona y los otros, como un proceso dialógico que se desarrolla través de la interacción entre lo social internalizado, los hábitos y las normas sociales en cada persona, lo que él denomina de “mí” (*me*), y la voz individual que dialoga con esa comunidad internalizada, la creatividad de esa persona, el modo en el que la persona responde a esa comunidad internalizada, lo que Mead llamaba de “yo” (*I*). Así, toda actividad intelectual no presupone otra cosa más que lenguaje –símbolos significativos–, y capacidad de adoptar las actitudes de los demás para dialogar con la propia actitud. Esta concepción de la actividad intelectual humana se extiende a la persona toda que es también concebida como emergente de un proceso social y dialógico como el descrito (2005, p.22)

De alguna forma, Mead intenta superar el dualismo cartesiano entre una sustancia inteligible y una sustancia sensible. Para Mead, la mente no es una sustancia sino el funcionamiento inteligente de símbolos significantes que emanan de un proceso social y tienden a reorganizar la experiencia para resolver problemas o armonizar tendencias conflictivas. La mente no es una cosa ni una entidad, sino una forma de conducta inteligente que surge de un proceso de intercambio entre un individuo y su comunidad; es el desarrollo y producto de la interacción social. (2005, p.22)

Lev S. Vigotsky

Desde otra tradición, Lev Vigotsky compartía esta idea acerca de la prioridad de lo social sobre lo individual. Para Vigotsky, toda función psicológica es una función social internalizada por el individuo: lo *intersíquico* es previo y condición de posibilidad de lo *intrapíquico*. La evolución al lenguaje expresa esa condición: al comienzo, es

completamente social, el individuo es sólo una voz de su comunidad; progresivamente, con la aparición del lenguaje egocéntrico y su desarrollo en el lenguaje interior, el individuo va participando crecientemente en el lenguaje que está desarrollando. Esa característica del lenguaje, su origen social y un creciente proceso de individualización, es un modelo que abarca a todas las funciones psicológicas. (2005, p.22)

Esta concepción, llevada al terreno educativo, significa que los niños no se vuelven seres sociales al ir a la escuela, sino que deben ser sociales para poder participar de los procesos que allí se llevan a cabo. Todo lo que acontece en la escuela se da entre seres que ingresan a ella con un alto grado de sociabilidad. Así pues, la persona es “por naturaleza” un ser social, en tanto lo social es el presupuesto y punto de partida de su constitución como persona. No hay persona sin los otros, sin diálogo con los otros. Por ello, va a decir Lipman, la educación debe reconocer ese carácter de la persona y constituirse en una práctica dialógica, un intercambio de ideas y experiencias, una conversación (2005, p.23).

Estas ideas acerca de la constitución social del pensar y de la persona han influido enormemente a Lipman. En un sentido, Lipman ha reconocido este carácter en sus novelas, ofreciendo personajes que dan cuenta, a cada paso, de su vinculación con un contexto social de pertenencia. En otro sentido, este carácter constitutivamente social de la persona se encuentra en la base de su comunidad de investigación (2005, p.23).

Si la persona es antes que nada un ser social y los procesos a través de los cuales se constituye siguen una ruta dialógica en la internalización de lo social, entonces una educación formadora, como la de Lipman, considera necesario crear un contexto social que afirme los valores procurados. En otras palabras, si a través del diálogo con lo social nos constituimos en lo que somos, una práctica pedagógica colectiva caracterizada por un diálogo cooperativo, tolerante, democrático, pluralista, basado en

razones, tendrá más posibilidades, una vez internalizada, de formar a las personas en estos valores.

Las disposiciones del aula, los recursos metodológicos, el papel del docente, todos los dispositivos didácticos deberán ser sensibles a estos ideales. Las novelas son un ejemplo de eso: narrativa “modelos” de una práctica filosófica anhelada para todos los niños, que ponen en juego los movimientos de una comunidad de investigación tal cual se alienta a que ocurran en el aula. A partir de un contexto social tal, se espera, podrán ser formados niños tales y cuales. (2005, p.23)

Vamos a ejemplificar algunas de las prácticas que constituyen las comunidades de investigación propuestas por Lipman. Entre otras, escuchar con atención a los otros miembros de la comunidad; apoyar a los otros participantes ampliando y corroborando sus puntos de vista de los demás aun cuando se esté en desacuerdo con ellos; colocar el ego en perspectiva; responder a los otros, alentar a las otras personas de la comunidad a expresar sus puntos de vista; contribuir para el crecimiento de la autoestima de los otros miembros del grupo; cuidar no sólo los procedimientos lógicos sino el crecimiento de los otros miembros de la comunidad; estar abierto a cambiar los propios puntos de vista y prioridades en relación con los puntos de vista de los otros integrantes de la comunidad; desarrollar la confianza mutua; cultivar prácticas de cooperación y solidaridad en la construcción comunitaria del saber y en el reconocimiento de la mutua dependencia (2005, p.23).

Consideremos, por ejemplo, el escuchar atentamente a los otros miembros de la comunidad. Según Lipman, esta práctica es condición del diálogo filosófico: no hay diálogo si los participantes no se escuchan con atención. A la vez, ella cultiva la autoconsideración en quienes se sienten reconocidos por sus pares como portadores de un lenguaje significativo y promueve la reciprocidad y la cooperación cuando

corresponde hablar a quien escucha atentamente. Por último, la escucha atenta lleva a reconocerse a sí mismo en las palabras de los demás y a los otros en la propia voz (2005, p.24).

Esta práctica y todas las otras promovidas en una comunidad de investigación intentan crear un marco social tal que las personas expuestas a él las internalicen y puedan luego recrearlas en todos los ámbitos de su experiencia. Al principio, habrá quienes son más aptos para escuchar y cooperar, quienes sean más capaces de hacer buenos razonamientos y quienes no consigan ni lo uno ni lo otro. En la medida en que otros niños afirman esas habilidades cognitivas y sociales, los otros van internalizándolas y haciéndolas suyas, hasta un momento en que, se espera, ya todos podrán ponerlas en práctica. Como se ve, se trata de una educación formadora de habilidades cognitivas y de hábitos de conducta. *Filosofía para niños* no sólo se preocupa en desarrollar la capacidad de pensar de los niños sino su forma de ser y de vivir (2005, p.24).

6.1.4 La concepción del diálogo: Martin Buber y Paulo Freire

Martin Buber

En educación se habla mucho de diálogo y pocos se atreven a dudar de su importancia. Pero, ¿qué significa ese diálogo?, ¿cómo es entendido? La concepción del diálogo de Lipman está muy influenciada por lo que Buber caracterizó como diálogo genuino. Buber distinguió tres especies diferentes de diálogo (técnico, genuino y monólogo) y llamó genuina a aquella forma dialógica en extinción en la que cada uno de los participantes tiene en cuenta a los otros como un ser único y presente y establece con ellos relaciones mutuamente significativas y activas (2005, p.24).

Buber distingue el diálogo de la conversación. Considera que la conversación no está caracterizada por la necesidad de comunicar o aprender algo, ni de influir a alguien o conectarse con él, sino solo por el deseo de asegurar o fortalecer la confianza en sí

mismo. Eso la separa del diálogo. Buber también distingue el diálogo del debate (que tiene un carácter impersonal), la charla amistosa (los interlocutores se consideran a sí mismos como algo absoluto y al otro como algo relativo y cuestionable) y la charla amorosa (cada quien goza de su propia alma y de su apreciada experiencia) (2005, pp.24- 25).

Con otras categorías, que provienen de Ruth L. Saw, Lipman también distingue el diálogo de la conversación. La conversación es una relación recíproca (se necesitan al menos dos personas que se reconozcan mutuamente para que haya conversación) y su carácter principal es no tener propósito o finalidad alguna fuera de sí misma. No puede ser guiada, manipulada o dirigida. La dirección que toma una conversación no está dada tanto por una lógica argumentativa que la antecede sino por las necesidades de cada conversación. Lipman considera que el diálogo en una comunidad de investigación filosófica no puede permitirse esta libertad. Antes bien, debe estar regido por las reglas del razonamiento lógico (2005, p.25).

Para Lipman, una inferencia, una distinción o un contraejemplo pueden cambiar o modificar la dirección de ese camino. Por otra parte el norteamericano considera al diálogo como una forma de investigación –no así a la conversación– y en tanto tal debe responder al principio socrático-peirciano de seguir la investigación adonde ésta lleve. Este principio constituye el primer propósito de todo diálogo. A partir de allí debe explorar el camino de las relaciones significativas y cooperativas entre los participantes del diálogo, un espacio en el que cada uno reconoce el carácter único y específico del otro (2005, p.25).

Paulo Freire

Algunos seguidores de Lipman, particularmente en Brasil, han destacado semejanzas entre sus propuestas y las de Paulo Freire, ocupando un espacio importante en esta

comparación la idea de diálogo. Ciertamente, para ambos, el diálogo es el sustento epistemológico del proceso educativo. También para los dos del diálogo es una exigencia existencial que requiere humildad, apertura para la contribución de los otros, confianza en los otros y cuidado por ellos (amor, diría Paulo Freire), esperanza, pensamiento crítico. Para ambos, el diálogo es una dimensión insustituible de la condición humana. Ciertamente, existe una importante semejanza en el énfasis que Paulo Freire y Lipman dan a ciertas palabras y “diálogo” parece ser una de estas palabras. Otras palabras son, por ejemplo, pensamiento crítico, creatividad, autonomía, respeto (2005, p.25).

Además de estas palabras compartidas, podría decirse que tanto Freire cuanto Lipman participan de una visión cuestionadora de la educación existente, a la que Freire denomina *educación bancaria* y Lipman *educación tradicional*. Hay algunos puntos en común en esta visión crítica, como la objeción a la verticalidad en la relación docente-estudiante; la falta de sentido dominante, tanto para el docente cuanto para el estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el cuestionamiento de la importancia puesta en la transmisión de contenidos y la insistencia en la necesidad de la investigación problematizadora en las aulas. (2005, p.25)

Con todo, nos parece que la comparación tiene límites muy precisos. En filosofía, las mismas palabras ocultan, muchas veces, desacuerdos profundos en la forma de entenderlas. No se trata simplemente de dar importancia a las mismas palabras. *Importa comprender lo que estas palabras significan y el sentido que ellas tienen en cada contexto*. Podemos volver a la propia palabra “diálogo”. Para Lipman, el diálogo por excelencia, en su mejor forma, es aquél que está reglado por la lógica, siendo ésta una lógica clásica, la de los principios de identidad, tercero excluido y no contradicción. Para Paulo Freire, en cambio, el mejor dialogo es aquél que reconoce las

contradicciones y las supera, aquél que procura la humanización del hombre y lo conduce a la lucha por la transformación radical del mundo (2005, p.26).

Consideremos otra expresión común a ambos, “pensamiento crítico”. Para Lipman, ésta es una forma de pensar sensible al contexto, auto-correctiva, que sigue criterios y que tiene como objetivo producir juicios. Como se ve, son criterios formales, que presuponen los valores de la democracia. Para Paulo Freire, estas características de forma alguna serían suficientes para un verdadero pensar crítico en la medida en que no conduzcan a luchar por una sociedad más igualitaria. Para él, un pensador crítico designa un espíritu curiosamente insatisfecho, indócil, rebelde, que desoculta la máscara de la ideología capitalista dominante, que lucha contra la opresión para transformar la sociedad (2005, p.26).

Estos ejemplos son apenas una muestra de enfoques claramente diferenciados. Por una parte, existen notorias diferencias ideológicas, sobre todo si se piensa en el Freire más radical, aquel que marcó varias generaciones de educadores en América Latina. Lipman no compartirían un análisis de la educación basado en categorías marxistas, que Paulo Freire utiliza prolíficamente, como “lucha de clases”, “contradicción”, “rebeldía”, “ruptura”, “resistencia”. También los fines son otros: en cuanto el programa de filosofía de Lipman es reformista –procura mejorar las instituciones democráticas existentes–, la práctica alfabetizadora de Paulo Freire tiene pretensiones revolucionarias (2005, p.26).

También hay diferencias significativas en las respectivas formas de concebir la organización del trabajo pedagógico y en cuestiones metodológicas. Además de que uno trabajó especialmente con adultos y el otro con niños, Paulo Freire difícilmente aceptaría manuales para docentes y novelas para niños que funcionasen como “modelos”, en la medida en que universalizarían un contexto particular y colocarían al docente en una posición que entorpecería su función libertadora, de sí mismo y de sus

alumnos. Para él, el propio docente deberá ser, tal vez el que elaborase el material –o, al menos, participase de esa elaboración– que trabajará con sus alumnos. Aunque compartiría la idea de que el docente no debe ocupar el lugar de aquél que “sabe” en el aula, sino de quien facilita el proceso de aprendizaje del alumno y de sí mismo, ciertamente no aceptaría el carácter neutro definido por Lipman para el docente en el proceso de investigación en el aula (2005, p.26, 27).

Más aún, para Freire es condición de un educador progresista reconocer el carácter ideológico de la educación dominar y luchar por los “*legítimos intereses humanos*”, esto es, un mundo más justo donde reine la “*ética de la solidaridad*” por encima de la “*ética del mercado*”. A diferencia del énfasis puesto por Lipman en la internalización de herramientas, técnicas o habilidades de pensamiento, Freire propone también una formación docente sustentada en el principio de la reflexión crítica (en el sentido aludido más arriba) constante sobre su propia práctica (2005, p.27).

En suma, una diferente lectura política de la realidad contemporánea, de la función y papel de la educación, desde diferentes propuestos ideológicos y filosóficos, marca importantes diferencias teóricas, metodológicas y prácticas entre Paulo Freire y Matthew Lipman (2005, p.27).

6.1.5 La educación para el pensar y para el juzgar, en Justus Buchler

Justus Buchler formuló en los años cincuenta una especie de metafísica radical del juicio. Con ella, amplía el concepto tradicional que considera el juzgar como una actividad puramente discursiva y lo extiende a toda esfera humana: para Buchler todos los ámbitos de la vida humana o de las relaciones humanas –cualquier instancia del decir, hacer o producir– producen juicios. Buchler considera que la restricción del juicio al ámbito lingüístico es consecuencia de la tradición intelectualista predominante en la historia de la cultura occidental, y argumenta que restringir la capacidad de juzgar al

decir equivale a sostener que sólo por ese medio el ser humano discrimina y se apropia de los trazos del mundo (2005, p.27).

Buchler distinguió *tres modos de juzgar*, correspondientes al hacer, al producir y al decir y los denomina *juicio activo, mostrativo y asertivo*. Los juicios cumplen una función *asertiva* cuando afirman algo en relación con lo verdadero o lo falso en el decir, una función *activa* cuando expresan algo en relación con lo bueno o lo malo en una acción, y una función *mostrativa* cuando dan forma o arreglo a materiales de cualquier tipo (como objetos, signos, sonidos) en términos de lo bello y lo no bello. Esta distinción es funcional no estructural y en un mismo juicio siempre se superponen estas tres funciones; sólo cambia la importancia relativa de su presencia. Un enunciado científico es un ejemplo de juicios donde predomina la función asertiva, un rescate de un náufrago, un ejemplo en el que predomina la función activa y una obra de arte un ejemplo donde predomina la función *mostrativa* (2005, p.27).

A lo largo de toda su obra, Lipman ha remarcado una y otra vez que uno de los propósitos primeros de una comunidad de investigación filosófica es potenciar y mejorar la capacidad de juzgar y los juicios de los niños. Lipman sigue a Buchler cuando afirma que toda investigación tiene como producto un juicio y que potenciar el pensamiento que genera estos juicios es una de las tareas básicas de la educación.

También para Lipman, como para Buchler, no sólo se juzga a través de expresiones lingüísticas. Por eso, propone una educación del pensar, del actuar y del sentir de los niños. En este sentido, *Lipman ha dado recientemente mucho énfasis a reconocer las emociones como juicios y a incluir la dimensión afectiva como aparte de su ideal de educación formadora* (2005, p.27, 28)

Más arriba dijimos que *filosofía para niños* no se ocupa solamente de desarrollar la capacidad de pensar de los niños sino también la forma en que ellos viven. Esta visión

amplia de la capacidad de juzgar de Buchler, en la que se incluye el ámbito de los sentimientos y las emociones, permite a Lipman incluir la dimensión afectiva dentro de la educación para el pensar. De hecho, existen para Lipman emociones razonables y no razonables, cuya educación compete también a la filosofía. Por este camino, Lipman afirma al mismo tiempo dos cosas: en primer lugar, la necesidad de dar cuenta de la educación de las emociones, considerando los sentimientos y los afectos en general como materia educable para la escuela y, en segundo lugar, que esa educación está incluida en una más amplia educación del pensar (2005, p.28).

Lipman distingue entre un *pensar normal o cotidiano* y un *buen pensar o pensar de alto orden*. El primero es acrítico y mecánico y le son ajenas nociones como la creatividad o la responsabilidad. El pensar de alto orden, en cambio, es complejo e inventivo, pone en juego tres aspectos, facetas o modos del pensar: la criticidad, la creatividad y el cuidado. Sólo la presencia conjunta de estos tres aspectos revela un pensamiento complejo o de alto orden. En lo que sigue, describiremos cómo Lipman concibe cada uno de estos tres ámbitos (2005, p.28).

El pensar de alto orden en su aspecto crítico está gobernado por reglas, es inquisitivo y deliberativo (problematiza, distingue, examina y evalúa los criterios y las razones en que se basan las creencias). Conduce a emitir juicios metódicos, es autocorrectivo y, por tanto, falibilista; finalmente, es sensible al contexto (2005, p.28).

El pensar de alto orden en su aspecto creativo pone en juego criterios aunque no necesariamente se guían por ellos; busca producir juicios expresivos y trascenderse a sí mismo; es expresivo, innovador e independiente; mayéutico; dialéctico (en el sentido hegeliano) y está gobernado y regido por el contexto; es pluralista: hace hincapié en la variedad, la unicidad y la diferencia; por último, resalta los valores de lo adecuado y lo íntegro mucho más que de lo bueno o lo correcto (2005, p.28).

El pensar de alto orden en su aspecto del cuidado expresa aquello que una persona considera importante o valioso; emplea valores en el propio pensar y reconoce, a su vez, otros cuatro modos posibles: el pensar valorativo, el activo, el afectivo, y el normativo. Esta dimensión del pensar permite, entre otras cosas, romper la dicotomía “razón vs emoción”, concibiendo a las emociones como formas del pensar o formas de emitir juicios. Los modos del cuidar son formas del pensar que afirman, entre otros valores, el preservar, restaurar, proteger, salvar, alimentar, nutrir, celebrar, respetar, remediar, admirar, promover, cultivar y conmemorar. (2005, p.29)

Así como los modos del juzgar de Buchler están presentes en todo juicio en diferente proporción, así también en todo pensar de alto orden hay una composición variada de la criticidad, la creatividad y el cuidado. Como la clasificación de los juicios propuesta por Buchler, estos aspectos revelan sólo un modo o dimensión diferente del pensar, pero no son compartimentos estancos sino apenas formas diferentes cuya presencia relativa cambia en cada caso. En ese sentido, cada pensamiento es un microcosmos que expresa una pluralidad de formas o dimensiones del pensar. (2005, p.29)

6.1.6 Los desafíos actuales de la práctica de la filosofía con niños

La propuesta de Lipman es, ciertamente, el esfuerzo más significativo y sistemático de aproximar la filosofía a los niños. Por un lado, Lipman ofrece una fundamentación teórica seria y consistente para hacer de la filosofía una herramienta importante en la educación de los niños. Por otro lado, propone también un dispositivo práctico e institucional para hacer posible su idea. Hoy los números muestran una realidad sorprendente: miles de maestros siguen su metodología y centenas de miles de niños en el mundo entero están practicando su programa. Su curriculum fue traducido, total o parcialmente, a más de veinte idiomas y es aplicado en más de treinta países de los cinco continentes (2005, p.32).

Sin embargo, estos números deben analizarse, tratando de entender de una manera cualitativa su propuesta. Notamos que la aplicación del programa de *filosofía para niños* trae aparejados algunos presupuestos e implicaciones que, si no se tienen en consideración, generan, en muchos casos, un empleo técnico y poco reflexivo de la propuesta. La problematización de la propia práctica es parte insustituible de la tarea educacional. A continuación, los principales desafíos que enfrenta el actual contexto educacional. Centrado en dos ejes: teórico y metodológico (2005, p.33).

Desafíos teóricos

Estos desafíos se dan a partir de la necesidad de pensar, básicamente, tres preguntas: *¿qué es la filosofía?, ¿Por qué filosofía? ¿Para qué filosofía para niños?* Estamos de acuerdo con Lipman en que la filosofía es una dimensión irremplazable de la educación, tanto como la educación es una dimensión irremplazable en la filosofía. Usando palabras de Kant, sin su proyección educativa, la filosofía se vuelve vacía; sin su dimensión filosófica, la educación se vuelve ciega. Sin embargo tanto la filosofía como la educación son prácticas históricas y sociales. No es cualquier filosofía la que importa practicar con niños. Es necesario definirla claramente. Por un lado, rescatamos esa dimensión práctica del filosofar a la que Lipman ha dado énfasis como pocos en la historia de la disciplina. Sin embargo, como procuramos mostrar en la primera parte de este texto, Lipman concibe ese filosofar de forma restringida y limitante en relación con sus posibilidades transformadoras. Es necesario pensar ese filosofar desde bases teóricas más favorables a una tal proyección (2005, p.33).

A demás de la dimensión lógica, sería importante reflexionar acerca de la dimensión política que puede adquirir la filosofía en la escuela. Esta dimensión política no quiere decir que filosofía y política caminen juntas ni que la práctica de la filosofía sea un instrumento de adoctrinamiento ideológico; significa que la filosofía tiene un

compromiso con la transformación social, en la medida en que contribuye a poner en cuestión, elucidar y entender las injusticias de la sociedad actual, así como a pensar las condiciones de posibilidad de su superación. La filosofía pregunta, la política instituida afirma. Las preguntas de la filosofía son también una forma de ejercer lo político, una forma de poder incompatible con la toma de poder político. Ella se esfuerza, simplemente, por poner en cuestión las formas de poder excluyentes, discriminatorias y destructivas imperantes (2005, p.33).

La concepción de educación de Lipman no parece dar cuenta de la función social que las escuelas tienen en las actuales sociedades neoliberales. En este sentido, es necesario incorporar análisis provenientes de otras tradiciones –como el marxismo, el post-estructuralismo y la teoría crítica– que contribuyan a una visión histórica más amplia de las instituciones escolares (2005, p.34).

Es necesario preguntarse, una y otra vez, “¿qué es un niño?” Tal vez creemos saber demasiado sobre los niños. La psicología evolutiva y la psicopedagogía dicen conocer casi todo sobre sus posibilidades y necesidades. Pero sabemos que en filosofía es necesario dejar de saber un poco todo lo que se sabe para poder preguntar de veras.

Lipman ofrece una visión de los niños en cierto sentido más favorable que la dominante: ellos no sólo son curiosos y lúdicos, sino que también son racionales y capaces de involucrarse en diálogos filosóficos. Pero, ¿acaso esta concepción consigue ver a los niños fuera del prisma de “adultos en miniatura”? ¿Será que reconoce su diferencia? Para hacer seriamente filosofía con niños importa relacionarse con lo que ellos son, además de con lo que van a ser, adultos. Para eso puede ser interesante oír lo que tienen para decir, en particular, sobre sí mismos (2005, p.34).

También debemos explorar adecuadamente la pregunta “¿para qué estamos disponiéndolos a la filosofía?” Quizás sea interesante volver a pensar el marco que

parece acompañar las más variadas propuestas pedagógicas, entre ellas el programa de *filosofía para niños*: educamos para formar personas “X”, porque nosotros queremos que los niños sean “...”. Aun cuando pongamos –en los puntos suspensivos– nuestras mejores intenciones, tal vez la práctica de la filosofía permita abrir el espacio de los propósitos y sentidos educativos a la voz de los propios niños. Quién sabe, los niños tengan algo para decir sobre el sentido de practicar la filosofía (2005, p.34).

Desafíos metodológicos

Los desafíos metodológicos se dan por la necesidad de pensar, básicamente, tres preguntas: *¿Qué caracteriza a un buen maestro?*, *¿Qué significa aprender?*, *¿Cómo enseñar a filosofar?* La aplicación de “métodos” o “programas” no es la única ni tal vez mejor alternativa de pensar las posibilidades educacionales de la filosofía. Al mismo tiempo, la idea de “modelo”, como sustentación de la práctica pedagógica, tal vez sea inconveniente en términos de una educación que afirma la autonomía como principio y fin. La práctica de la filosofía con niños exige una relación filosófica, activa y crítica, de maestros y niños, sobre todas las dimensiones de esta práctica, en tanto son sujetos legítimos del filosofar. Los niños y maestros puede –¿deben?– participar de la creación o elección de los materiales de su práctica. Necesitamos una propuesta metodológica que afirme y facilite tal relación y diversifique las formas que adopta el discurso filosófico en las escuelas. (2005, pp.34-35)

El diálogo con la historia de la filosofía es una dimensión irremplazable de la práctica de la filosofía, a cualquier edad. Por consiguiente, debe ser amplio y sensible a las más diversas tradiciones, entre ellas la tradición latinoamericana. Ese diálogo debe evitar los extremos de la adoración reverente que obstruye el pensamiento y la cultura del manual que simplifica la complejidad de las diversas preguntas y respuestas. La filosofía tiene una dimensión interdisciplinar en su práctica en la escuela. Este carácter

interdisciplinario no debe entenderse de una manera vertical e instrumental (del tipo: “la literatura es un pre-texto para la filosofía” o “la filosofía ofrece las herramientas cognitivas a las ciencias”), sino horizontal, que respete las especificidades y sentidos de las varias disciplinas (2005, p.35).

La práctica de la filosofía es histórica y social. Por consiguiente, sus problemas, modalidades y propósitos deben ser sensibles a la cultura a la que se integran. Pero esa práctica también es transcultural, en el sentido de que atraviesa varias culturas a través de su historia. Por consiguiente, la práctica de la filosofía en la escuela debe: a) ser sensible a las más ricas formas expresión de la cultura argentina y latinoamericana – música, literatura, teatro, cine, artes plásticas– y también ser sensible a los problemas específicos de esa misma cultura –como el mestizaje, la exclusión, la distribución de la tierra–; b) ser sensible a las formas más ricas de expresiones clásicas de diferentes culturas –como la música de Beethoven, los diálogos de Platón, el cine de Fellini, la literatura de Cortázar, el teatro de B. Brecht, las pinturas de Picasso, la fotografía de S. Salgado y tantas otras producciones de la humanidad que superan su contexto cultural de surgimiento– (2005, p.35).

Es necesario evaluar el trabajo filosófico con niños. Los instrumentos disponibles por el programa de Lipman están reducidos a una prueba del razonamiento que presupone una concepción de la filosofía bastante tradicional y se aplica apenas a un programa (*Ari*).

Es necesario pensar formas de evaluar la práctica de la filosofía consistente con la filosofía afirmada. Ciertamente, no terminan aquí los desafíos de esta propuesta.

Podemos pensar, por caso, en cuestiones político-institucionales, que surgen, básicamente, de la necesidad de pensar, básicamente, tres preguntas: ¿Qué papel cumple filosofía para niños en el sistema educativo argentino?, ¿Qué estrategias son más apropiadas para tal función?, ¿Qué sentido tiene practicar la filosofía con niños en las

escuelas argentinas. Estas preguntas llaman a una toma de posición política en relación con la educación pública, en relación con la dicotomía “divulgación-reflexión crítica” en la circulación de la propuesta y con la no aceptación de lógicas no filosóficas (mercado, política, dogma) (2005, pp.35-36).

6.1.7 Entre filosofía y educación

Perspectivas de filosofía: Esta parte propone explorar algunos desafíos teóricos y metodológicos.

Sentidos

Señalábamos la importancia de pensar la pregunta sobre el sentido de llevar la filosofía a la escuela. En los modelos de educación formadora –como el de Lipman– se educa para formar personas “X”, porque se pretende que los niños sean “...”, Y allí vienen las mejores intenciones que harán de otro aquellos que queremos que sea. Sugeríamos también que, tal vez, la práctica de la filosofía pueda abrir el espacio de los propósitos y sentidos educativos a otras voces: Vamos a explicarnos más en esta dirección (2005, p.69).

En este esquema, miramos los niños como adultos en miniatura. No los reconocemos como niños. Buscamos apropiarnos de su diferencia, reducirla, eliminarla. Los miramos como si estuviéramos delante de un espejo: aceptamos en ellos lo que aceptamos en nosotros, rechazamos en ellos lo que rechazamos en nosotros. Queremos que sean como los adultos creemos que deberían ser. Con esa perspectiva nos acercamos a ellos, los estudiamos y creemos conocerlos, saber todo sobre ellos y su “evolución”; nos preocupamos tanto por ellos que hasta escribimos su estatuto, sus derechos universales, a imagen y semejanza de los nuestros. Al fin, la vida de los niños termina siendo como la nuestra: donde hay adultos con cuerpos golpeados también hay niños cuerpos golpeados; donde hay adultos sin techo, también hay niños sin techo, o sin ropa, o sin

salud, o explotados en su trabajo y su sexualidad. Los espejos no pueden devolver otra imagen (2005, p.69).

Pero precisamente es esa metáfora del espejo se encierra nuestra ceguera e incompreensión. No podemos ver la niñez. No somos capaces. Nos asusta. Por eso queremos conocerla, adaptarla, amoldarla. Así, no podemos entenderla. Sin embargo, a pesar de nuestra presencia, la niñez sigue siendo otro, que “perturba la seguridad de nuestro saber, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida” (Larrosa, 1998). A pesar de todos los dispositivos que preparamos para ellos, la diferencia resiste (2005, p.70).

Lo aceptemos o no, la niñez sigue siendo otro. Nos lo dice en su propio idioma, que no es el nuestro. Nos lo dicen en su propio idioma, que no es el nuestro. Los proyectos de apropiación fracasan. Podríamos pensar esa diferencia, esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío. Pero no lo hacemos. Quizás la práctica de la filosofía con niños pueda ayudarnos a pensar ese vacío desde otra lógica. Tal vez, a partir de esa práctica, los niños puedan ser más tranquilamente niños. Pero, ¿qué filosofía en ésa?, ¿cuáles son los sentidos afirmados en su práctica?, ¿por qué filosofía? Digámoslo de una vez, encontramos sentidos para practicar la filosofía en las escuelas al promover allí “experiencias de pensamiento filosófico”. ¿Qué quiere decir esto? (2005, p.70).

El termino experiencia viene del latín *experientia* que, a su vez, deriva del verbo *experior* que significa “demostrar”, “tener la experiencia de”. En griego hay un sustantivo original *peira* (prueba, experiencia)del que se derivan palabras interesante como *empeiría* (experiencia), *péras* (limite, extremo), *ápeiron* (inatravesable, inmenso, sin límite, infinito), *póros* (paso, camino), *aporía* (sin camino, sin salida, imposibilidad), *empóron* (centro de tránsito, mercado), y *peiratés* (que cruza el mar,

pirata). En castellano, algunas palabras que fluyen de esta raíz son: experto, perito (“que tiene experiencia”) y peligro. Peligro viene de *periculum* que originariamente significa ensayo, prueba. En la raíz de la palabra experiencia hay una preposición (*ex*) que indica origen, procedencia, y un tema verbal (*perī*) que señala un movimiento que atraviesa, un curso que no tiene destino cierto y por eso es incierto, peligroso. Como lo indica su etimología, toda experiencia auténtica es un viaje, un curso que atraviesa la vida de quien la sostiene. También es un peligro (2005, p.70).

En este sentido, afirmamos la filosofía como experiencia del pensamiento, como un movimiento del pensar que atraviesa la vida de quien la practica. Como tal, comporta un rumbo incierto, un destino indeterminado, un peligro. La práctica de la filosofía conlleva riesgos. No promete tesoros ciertos —ciudadanos de tal o cual manera— al final del camino. Es una forma de abrir el pensar así mismo y a lo nuevo, abrirlo a nuevas formas de pensar y a pensar de nuevo. Por eso mismo, la incidencia que esto tendrá en cada subjetividad es imprevisible. Nunca hay dos experiencias iguales de pensar filosófico: dos grupos, ante un mismo acontecimiento, tienen experiencias diferentes y un grupo no puede repetir una misma experiencia de pensamiento en dos momentos. La experiencia constituye algo de lo cual se sale transformado y el punto final de esa transformación no puede anticiparse (2005, p.71).

Se trata al fin del abrir el pensar, ensayar con él, intentar pensar en serio con otros: dejarnos y dejarlos pensar. No se busca que los otros piensen de determinada forma sino que, de alguna manera filosófica, piensen y dejen pensar, no se molesten con la diferencia, que permitan que se libere su pensar de aquello que ya tiene de listo, de fijo, de cierto, de previsible de repetible, de técnica, de no pensar. Queremos que tengan lugar experiencias —singulares, inesperadas, intersubjetivas— de pensamiento filosófico

en la escuela. Bienvenido el docente que pueda promoverlas. En lo que sigue, vamos a precisar el sentido de estas afirmaciones (2005, p.71).

¿Qué significa pensar? G. Deleuze dice (1988, Cap.III) escribiendo sobre una imagen platónica del pensar, que “hay en el mundo algo que fuerza a pensar. Ese algo es el objeto de un encuentro fundamental y no de un reconocimiento”. El pensar surge, como algo inevitable, de un acontecimiento. Por eso no se pueden implementar métodos que garanticen esa “experiencia”. Por eso también dice Deleuze, “no hay método para encontrar, nada más que una larga preparación” (1980), porque el “clic” del encuentro, la experiencia de pensamiento, es impredecible (2005, p.71).

Poner en juego la filosofía es un riesgo, una apuesta. Lipman la propuso. También propuso un método. Sistemático para que ocurra. En esta tensión se dirime su propuesta. Porque, para pensar, no se requiere tanto método cuanto preparación. Entonces, podemos preguntarnos sin insistir en las habilidades o en el uso de herramientas en una buena preparación. Podemos poner en cuestión si un método à la Lipman, con novelas y manuales *ad hoc*, es una buena preparación para que tenga lugar el “clic” del encuentro, la experiencia impredecible de pensamiento filosófico. Es que Lipman no sólo hace de la literatura un instrumento de la filosofía, sino de ésta un instrumento de la democracia. En su visión, la filosofía en la escuela es la mejor manera de formar ciudadanos democráticos, tolerantes, respetuosos, pluralistas, el mejor camino para educarlos. Claro que estos conceptos podrán ser cuestionados. Pero, en última instancia, en su reconocimiento –aun cuando sea “crítico”, “creativo” y “cuidadoso”– radica la mejor forma, el punto de llegada del pensar en *filosofía para niños*. Allí, eso es lo mejor que podemos esperar del pensar (2005, p.71)

De todos modos, tal vez *filosofía para niños* sea una buena preparación. Tal vez no.

Con todos los dispositivos pedagógicos presentes en la escuela –incluidos los dispuestos

por la filosofía— un individuo puede terminar teniendo esa experiencia. Por eso, no importa tanto si se trata de novelas u otros textos, sino de la relación que se establece con ellos. Sin minimizar los caminos que abre y cierra, no se trata tanto de estar a favor o contra el programa de Lipman, sino de pensar qué cosas se hacen – y se pueden hacer— con su propuesta (2005, p.71).

Heráclito decía que si no se espera lo inesperado no se lo encontrará, dado lo difícil de descubrir y encontrar (fragmento 18). “Esperar lo inesperado”. Precisamente esperar lo que no sabemos, lo nuevo, lo impensable, lo que no podemos prevenir, lo que hoy, en las condiciones actuales, parece imposible de pensar. Heráclito nos da una imagen interesante de la práctica de la filosofía y de sus profesores, esperar lo inesperado, abrirse a la sorpresa, a lo inusual, a lo imposible, disponerse a pensar, a escuchar.

¿Acaso estamos preparados para esperar lo inesperado? A continuación sugerencias concretas sobre cómo pensamos esa preparación. En lo que sigue, explicitaremos algunos sentidos que la fundamentan (2005, p.72).

6.1.7.1 Primer sentido: Desnaturalizar la realidad

Pensar el mundo de lo humano como si fuera cada vez la primera vez. Esta cara del pensar filosófico se inquieta con las certezas, incluidas aquéllas emanadas del propio pensar. En esta línea, M. Foucault ha enfatizado que la crítica es percibir las obviedades y familiaridades, el tipo de pensamiento sobre el que reposan nuestras prácticas más cotidianas; también es extraer ese pensamiento e intentar modificarlo; mostrar que nada es tan obvio como se cree ni tan capaz de legitimarse a sí mismo. En este sentido, la crítica desnaturaliza el mundo, lo vuelve más complejo, menos obvio, más producto de contingencias, a ser exploradas, entendidas y transformadas, que de ciegas necesidades. Al pensar filosóficamente perdemos algo de fe en las apariencias, en las rutinas.

Ejercemos una cierta vocación iconoclasta, de poner en cuestión los escenarios, las

categorías, las estructuras, los saberes y valores que normalmente aceptamos sin previo examen. (2005, p.72)

En este primer sentido, prepararse a filosofar es una suerte de prepararse a preguntar. Sabemos que no sólo cuentan las preguntas en filosofía (volveremos sobre este punto al plantear las actividades). Pero también sabemos que sin las preguntas poco podemos esperar del pensar. Y las preguntas hay que hacerlas, cada quien a su manera, como pueda. Nadie puede preguntar por otro del mismo modo que nadie puede pensar por otro. De manera que buena parte de lo que se hace en esta preparación remite a ejercer de cierto modo la pregunta. (2005, p.72)

Pero, ¿qué se pregunta al fin?, ¿Qué preguntas son ésas?, ¿Toda pregunta es filosófica? En primer lugar, se pregunta sin que pueda determinarse de ante mano si estamos dentro o fuera de la filosofía. No puede decirse *a priori* si una pregunta es filosófica o no. La filosofía no tiene un conjunto exclusivo de preguntas. Muchas de las preguntas que hacemos en filosofía se hacen también en otras áreas, o son preguntas “obvias” que todo el mundo ya se hizo alguna vez. Que se ponga en juego la filosofía dependerá, en cada caso, de la relación que quien pregunta (siempre hay alguien que pregunta) establezca con lo preguntado, del movimiento que lo impulsa, de lo que espera como respuesta. Como dice ‘Sócrates’ en el *Menón* (80 c-d), quien pregunta filosóficamente no lleva a otro a un camino sin salida (*aporeîn*), en conocimiento de la buena salida (*euporôn*), sino porque él mismo está sin salida, en aporía, más que cualquiera. (2005, pp.72-73)

Así, la pregunta filosófica exige, en primer lugar, el compromiso interrogativo de quien la lanza. Por eso, quizás, sea más interesante hablar de un preguntar filosófico que de preguntas filosóficas. Para preguntar es necesario preguntarse. Lo que significa, por lo menos, dos cosas. Primero, que no es posible preguntar filosóficamente las preguntas de otro, si antes no hice “mías” estas preguntas. Segundo, que no es posible preguntar

filosóficamente si no me pregunto (el “me” es aquí reflexivo, objeto y, a la vez, sujeto), si no estoy existencialmente comprometido con la interrogación. Por eso la idea de un manual de filosofía parece un contrasentido. Porque acaba de situar al docente en un lugar exterior a las preguntas. (2005, p.73)

Por otro lado, un preguntar filosófico afirma la inconformidad ante cualquier respuesta que procure calmar la intensidad de las preguntas. Otra vez, no se trata de no buscar respuestas, sino de no aceptar puntos de clausura para el pensamiento, no lugares del pensar. En filosofía, siempre se puede seguir preguntando. Así, interioridad y no conformismo parecen ser las bases de un preguntar filosófico, a cualquier edad.

6.1.7.2 Segundo sentido: Crear conceptos

Afirmar la dimensión de lo nuevo en el pensar. En filosofía pensamos, sobre todo, en conceptos. La tarea principal de los filósofos, dicen Deleuze y Guattari, es crear conceptos. Los conceptos no son conocimientos o representaciones dadas, sino “multiplicidades a ser creadas”. Cada concepto remite a una historia, a un problema, a un devenir, otros conceptos; es creado en un plano de inmanencia en el que se moverá. Esto significa que los conceptos no habitan un mundo trascendente como las ideas platónicas, son de este mundo. Sólo que este mundo tiene infinitos planos en los que se cruzan los diversos conceptos. La riqueza de un concepto radica en las nuevas variaciones y resonancias que nos permiten oír, en un nuevo acontecimiento que expresa o nos permite conocer; algunos conceptos son, en este sentido, más ricos, sugerentes e importantes que otros, nunca más o menos verdaderos. No pueden serlo porque los conceptos no son proposiciones, ni discursos, sino acontecimientos, y eso hace a la filosofía paradójica por naturaleza: expresa, a través de un lenguaje estandarizado, algo que se extiende más allá del plano del lenguaje (2005, p.73).

Al señalar la dimensión creadora de la preparación para el pensar filosófico, queremos sugerir que la dimensión de lo nuevo, aquello que todavía no es, resulta una marca irremplazable de todo hacer filosófico; la filosofía y el concepto filosófico revolucionan el ámbito de pensar: es la irrupción del pensar como acontecimiento, irrupción de lo previsible, ejercicio siempre peligroso; concepción que apunta el carácter intransferible e intransmisible del pensar filosófico. Claro que la creación en filosofía no se da a partir de la nada sino a partir de un encuentro con su propia historia de la filosofía que la práctica en el aula propiciará (2005, p.74).

De manera tal que o pensamos o alguien piensa por nosotros. Inventamos nuestros conceptos o alguien lo hace por nosotros. Tenemos problemas que exigen conceptos para entenderlos, pensarlos e intentar resolverlos. Cuando hacemos filosofía, problematizamos el mundo, vemos un problema allí donde todo parecía normal, habitual, natural. También allí necesitamos de conceptos. Problemas nuevos exigen conceptos nuevos. Crear conceptos no equivale necesariamente a inventar palabras. No se trata de poner nombres nuevos a cosas que ya los tienen, sino de nombrar un problema, una inquietud (2005, p.74).

Por ejemplo: pensemos en un grupo de niños de tercer grado que discuten acerca de las cosas que existen y las que no. ¿En qué sentido existe el viento, el arco iris, algo que soñamos o esta mesa? Son algunas de las preguntas. De pronto uno de los niños pregunta ¿qué quiere decir que algo existe? que lo podés tocar, o sentir alguna manera, como el viento. No, responde el primero, no pregunto cómo me doy cuenta de que algo existe, pregunto qué quiere decir que existe. Porque esta mesa existe y yo también, pero ¿cómo puede ser? En este caso, alguien se da cuenta de que la pregunta que parecía querer decir una cosa, quería decir otra: al existe no porque yo lo toque, tocarlo es la manera de darnos cuenta de su existencia. Qué es existir es la pregunta que encierra un

nuevo nombre para el problema. Porque, parafraseando a Aristóteles, evidentemente desconocido por el niño de tercer grado, existir se dice de muchas formas (2005, p.74).

6.1.7.3 Tercer sentido: pensar entre amigos

Afirmar el pensar filosófico como un pensar entre amigos. La amistad está en la raíz de la filosofía y el filósofo. Sabemos la etimología: el philo-sophos es el amigo del saber, su amante, quien lo busca, lo desea. Pero las relaciones entre amistad y filosofía son más complejas que aquéllas que se dan entre sus practicantes y el saber buscado.

Quienes comparten la práctica de la filosofía no sólo son amigos del conocimiento, son también amigos entre sí. ¿Pero, quién es un amigo? (2005, p.75).

Un amigo, dice Aristóteles (Ética a Nicómaco, IX 4, 1166a31), es otro uno mismo. En esas dos palabras griegas (*autós állos*) que caracterizan al amigo, se encierra su secreto mayor y su enorme complicidad con el filósofo: un amigo es alguien que es nosotros mismos, (*autós*), pero que también no es nosotros mismos, es un otro (*állos*); un amigo es la comunión de nuestra mismidad y nuestra diferencia en otra persona, en otro yo.

Los amigos son aquellos que, siendo uno mismo, son diferentes, no pueden dejar de ser diferentes. Permítanme jugar con las palabras: un amigo es lo mismo en otro; lo otro en sí mismo; lo otro mismo; mismo, lo otro; lo mismo, otro (2005, p.75).

La práctica de la filosofía exige amistad. Sócrates lo supo muy bien: la relación entre los aprendices de filósofos no es una relación entre amo y discípulo, sino entre amigos, porque filosofía y amistad son relaciones entre iguales, de interioridad. Los practicantes de la filosofía son amigos en tanto comparten una búsqueda, un *pathos* común que los mueve, porque llevan la filosofía dentro de sí mismos y porque todo lo que es de los amigos es común (dice un antiguo proverbio griego: “común lo de los amigos” –*phílon tà koinà*–). Aristóteles lo justifica: “porque la amistad existe en comunidad” (*gàr*

koinoníai gàr he philía, Ética a Nicómaco VIII 9, 1159b 30-31). Sin comunidad no hay amistad, ni filosofía (2005, p.75).

Filosofía y amistad son también relaciones de afectividad, profundidad, intensidad, modos de vivir la vida. Los practicantes de la filosofía son también amigos porque son cómplices, porque comparten algo importante, íntimo, algo de lo que los otros no quieren participar y, quizás, incluso, no entienden. En este sentido, los practicantes de la filosofía están en relación de intimidad, que no es privacidad sino camino compartido, búsqueda común, imposibilidad de ser lo que se es sin el otro mismo, el amigo; los practicantes de la filosofía son amigos íntimos porque para ellos “nunca se agota el sentido de la pregunta ‘¿quiénes somos?’” (Pardo,1996: 51) (2005, p.75).

La práctica de la filosofía exige también la amistad porque es comunidad de diferentes; promueve una forma de pensar juntos lo común, preservando las diferencias. Los practicantes de la filosofía piensan juntos, preguntan juntos, crean juntos, resisten juntos, dialogan juntos, cultivando sus diferencias; necesitan esas diferencias sin las cuales no habría ni filosofía ni amistad. Pero, al mismo tiempo, comparten una misma pasión, el *phármakon*, el veneno, la poción mágica, recurso-secreto que hace de ellos una comunidad de amigos filosóficos. Por eso se escuchan, se hablan, cooperan entre sí. Es por eso que indagar los sentidos de la cooperación, del pensar juntos, no es una actividad previa a la filosofía, sino precisamente parte de ella (2005, p.75).

No hay manera de llevar la filosofía a la escuela y propiciar la discusión filosófica entre los niños sin atender, al mismo tiempo, a la consolidación de un espacio de cooperación grupal. Si entendemos que el diálogo cooperativo no es simplemente un procedimiento sino una característica del pensamiento, un pensamiento que se enriquece y se amplía en la medida en que puede incorporar diferentes voces, perspectivas y modos de pensar, entonces el espacio de trabajo cooperativo se vuelve un sentido que es preciso indagar.

Pero al mismo tiempo, promover un espacio cooperativo no significa solamente crear un ambiente amable de intercambio o un clima de trabajo benévolo, significa también establecer una relación entre el diálogo y el hacer filosófico, significa proponer que la filosofía no se conciba como actividad solitaria, al modo de pensar de Rodin, sino como actividad dialógica, comunitaria, que incorpore dentro de su producción las palabras, los silencios, los tonos, los gestos de los participantes. La práctica filosófica como un rondar alrededor de los problemas, como un ir y venir vacilante, como una construcción aproximada, como una pregunta abierta (2005, p.76).

Pero está claro que este lugar, esta amistad, no están dados. El grupo con el que hay que trabajar no será desde el comienzo el lugar del pensar entre amigos. Promover un ambiente de trabajo cooperativo significa tener en cuenta ciertas prácticas que hacen a la cooperación y al diálogo en el sentido en que queremos proponerlo aquí. En primer lugar, la escucha del otro. Pero ¿qué significa escuchar en este contexto? La práctica de escuchar incluye otra serie de prácticas que van desde dar la palabra hasta pedir a los otros que justifiquen lo que afirman. Si entendemos que la escucha es una forma de participación dentro de la discusión, deberemos revisar el concepto mismo de participación. Por ejemplo, es frecuente pensar que el individuo que participa es aquél que habla en clase durante la discusión. Evidentemente, aportar ideas e intervenir oralmente en la discusión de un aspecto importante en cuanto a la participación. Sin embargo, no necesariamente participa bien en una discusión quien habla mucho. Alguien puede hablar y no dejar hablar a nadie más, acaparar la palabra, no considerar más que su punto de vista, etc., con lo cual la calidad de su participación se ve seriamente cuestionada. Mientras tanto, otro puede seguir silenciosamente el curso de la discusión, considerar los argumentos que se dan e hilar mentalmente el recorrido de la investigación sin emitir palabra. Está claro que resultaría difícil privilegiar el primer

modo de participar por sobre el segundo. Alguien que reorganiza su participación oral a partir de la escucha del otro, teniendo en cuenta lo dicho por otro, para avanzar en la misma dirección o en dirección contraria, hace un aporte significativo, para él o ella y para los otros. La escucha es entonces condición del clima cooperativo (2005, p.76).

Una escucha atenta, dispuesta y tolerante, se podría decir. Pero valdría la pena afirmar un sentido activo de la tolerancia, que más que con la tolerancia tiene que ver con el promover puntos de vista diferentes, diversos y hasta contrarios y con la valoración de esa diversidad. Pensamos este sentido en oposición al sentido pasivo que suele adquirir la tolerancia, cuando se refiere al mero hecho de “soportar” la diversidad. Este sentido de tolerancia es cercano a la indiferencia, en la medida en que se tolera la diferencia porque en el fondo no nos compromete, es la postura mediocrementemente relativista que afirma “cada uno puede pensar lo que quiere”, porque en el fondo le tiene sin cuidado el pensamiento del otro. O esconde la pretendida superioridad moral de quien se arroga el derecho de tolerar a los otros (2005, p.77).

Para un espacio de trabajo cooperativo se requiere, en primer lugar, la escucha con compromiso. Pero también, como veremos dentro de algunas líneas, se requiere cierto tipo de diálogo, no un mero intercambio de opiniones. Participar, entonces, es tener en cuenta el aporte de otro y sumarse a él, en una dirección igual o diferente. El trabajo cooperativo requiere atención permanente, no debe darse por sentado, no podemos suponerlo, es un ambiente que hay que crear. Crear desde determinadas prácticas, entre estudiantes y docentes (2005, p.77).

6.1.7.4 Cuarto sentido: Afirmar la autonomía

Al hablar de la amistad afirmamos la necesidad de mantener abierta la pregunta sobre la propia subjetividad: ¿Quiénes somos? La filosofía se practica en escuelas, dispositivos formidables que hacen de las personas sujetos, en dos sentidos: sujetándolos a

dispositivos de control y de dependencia, y a sí mismo por la conformación de una autoconciencia heterónoma. Sabemos, con Foucault, las técnicas y tecnologías que hacen de algunas personas alumnos y de otras maestros. La escuela enseña a ser alumno y también a ser maestro. Los sujetos escolares no son unidades originarias, dueñas de sí, sino una identidad que se constituye históricamente en el interior de juegos de verdad, sistemas de comunicaciones, relaciones de poder y dispositivos sociales. Es a través del devenir de una serie de prácticas históricas que alguien llega a ser lo que es. Esta identidad va cambiando continuamente, en una serie múltiple e infinita de planos diferentes. Es histórica, arbitraria, contingente. Las escuelas dan una dirección a esta constitución. En la escuela no solo se aprende matemática, lengua, ciencias naturales, educación física. Allí se aprende, sobre todo, algo sobre uno mismo. No sólo se trata de algo que sabemos sino de algo que somos. Los modos de ser y de existir de las personas cambian en la escuela (2005, p.77).

¿De qué forma la práctica de la filosofía interviene en este proceso? Volviendo la pregunta sobre uno mismo. “¿Qué estoy siendo en este momento determinado?”, se preguntan los sujetos individuales y colectivos. Preguntarnos lo que somos puede permitirnos dejar de ser lo que no queremos ser y llegar a ser lo que queremos ser. Como un ejercicio que amplía la subjetividad, que nos permite ser y pensar de otro modo del que lo estamos haciendo, que afirma, al fin, la autonomía individual y colectiva, el darse a uno mismo su propia norma (2005, p.77)

La filosofía afirma la autonomía del pensar no sólo a través de la pregunta sobre uno mismo. También al resistir toda forma de imposición del orden de lo económico, lo político, lo religioso. Resistimos la unidimensionalidad de la globalización, la omnipotencia del mercado, porque imponen una lógica que avasalla nuestra autonomía, porque pretenden decidir por nosotros, en nosotros, para nosotros. Resistimos esa lógica

porque nos vuelve menos humanos, limita nuestra práctica y nuestro pensar, restringe nuestra libertad de pensar y ser lo que queremos ser (2005, p.78).

Así, una educación en y para la autonomía se opone a la docilidad, a la obediencia.

Ambas cualidades son poco interesantes para la práctica de la filosofía con niños y maestros en, por lo menos, dos sentidos. Por un lado, porque el propio pensar filosófico no podría crecer si fuera practicado por sujetos dóciles y obedientes. Por otro lado, porque la docilidad y la obediencia obstaculizan el ejercicio de la libertad en la libre autodeterminación de sujeto. Pero es importante precisar en qué sentido hablamos de autonomía. La autonomía se ha convertido también en otra de aquellas palabras sobre las que todos parecen estar de acuerdo: al igual que democracia, pensamiento crítico, tolerancia, diálogo y algunas otras, la autonomía suele oponerse a heteronomía en la formación moral, en los estadios que va atravesando evolución moral de las personas. Y esa autonomía se logra, aparentemente, a través de una enseñanza orientada al aprender a pensar. Veamos si nos satisface este sentido de la autonomía (2005, p.78).

Un primer modo de entender el aprender o el enseñar a pensar consiste en considerar el pensar como una actividad compleja que requiere el desarrollo y la práctica de una serie de habilidades cognitivas. Así, análogamente a cualquier actividad física, la actividad de pensar requeriría entrenamiento, y del mismo modo que los músculos deben ser entrenados por el atleta para correr más o por el bailarín para bailar mejor, la mente necesitaría ejercitar ciertos procedimientos que le ayudaran a pensar mejor. Muchas de estas habilidades tienen que ver con destrezas lógicas y argumentativas, por ejemplo: establecer distinciones, hacer relaciones, formular hipótesis, crear analogías, dar ejemplos y contraejemplos, detectar falacias, ofrecer razones, distinguir buenas y malas razones, entre otras. Quien es capaz de poner en juego todas estas habilidades será, según este punto de vista, un pensador más diestro. Si bien esta lista es incompleta (ya

que se le podrían agregar otras habilidades, inclusive de otro orden que tengan en cuenta otros aspectos del pensar, por ejemplo el creativo), sugiere ya una primera impresión: podemos admitir que quien tuviera en cuenta todas estas capacidades a la hora deliberar antes de tomar una decisión estaría mejor pertrechado para enfrentar la realidad. Sería, seguramente, alguien capaz de sopesar mejor las opciones, de tomar cierta distancia de la realidad, de comparar esta situación con otras semejantes o diferentes, podría percibir la particularidad de la situación, etc. (2005, 78)

En definitiva, tendría mayor autonomía. Pero todo pensar es pensar de algo. ¿A qué aplicará entonces sus herramientas nuestro hábil pensador? Eso aún no lo sabemos.

¿Debemos inculcar entonces una serie de valores para garantizar que las herramientas se apliquen cómo y cuándo corresponde, a riesgo de sacrificar así la autonomía? Pero, por otra parte, y más seriamente aun, ¿podemos estar seguros de que piensa por sí mismo quien es hábil para pensar? ¿Qué tipo de autonomía otorgan estas habilidades cognitivas? Surge inmediatamente una cuestión, entonces, que lleva a preguntarse si el manejo de las habilidades de pensamiento garantizan el pensar por sí mismos, esto es, la autonomía de pensamiento. Sería difícil admitir que lo garantizan, porque parece haber una clave del pensar que no es directamente enseñable, que tiene que ver con una disposición, con una práctica, con una postura, con un involucrarse en los problemas que escapa al manejo de las habilidades Otra vez, ¿de qué autonomía hablamos? No estamos pensando aquí en aquella autonomía que se identifica con la apropiación de las normas: es autónomo aquél que actúa de acuerdo con su propia ley, pero no simplemente porque ha internalizado la norma, sino porque puede crear una nueva (2005, 79).

No se entiende aquí el pensar como una actividad compleja dependiente de una serie de habilidades, sino, siguiendo a Hannah Arendt, como “una necesidad que [...] no deja

nada tangible tras sí” (1995, pág.114). El pensar no alberga en sí ningún mandato o proposición moral definitiva, porque no hay allí nada definitivo, el pensar es un diálogo silencioso con uno mismo, al decir de Platón en el *Teeteto*, es someter las cosas a examen una y otra vez, conmigo y los otros, la comunidad que está dentro. Porque el pensar no se satisface con un resultado, sino sólo pensando. Pero ese examen –como el que marca una vida que merece ser vivida según el Sócrates de la *Apología*– es un hábito previo a cualquier habilidad de otro orden. Cuando hablamos de este pensar ya no estamos hablando de una destreza que pueda aplicarse a resolver eficiente y eficazmente un dilema moral, estamos hablando de un pensamiento que no conduce en principio a nada más que así mismo, en un pensar por pensar sin mayores garantías. Pensar, entonces, buscar sentido a lo problemático, dialogar consigo mismo y los otros: en ese diálogo surge la autonomía.

6.1.8 La narrativa dentro de *Filosofía para niños*

El programa de *filosofía para niños* está fuertemente anclado en la narrativa, dado que el currículo propuesto se realiza en torno de novelas que sirven de base, trampolín o pretexto para la discusión. Es decir, los textos que se presentan tienen fundamentalmente el mérito de “provocar” la discusión, siendo esta última el principal objetivo de las reuniones de *filosofía para niños*. En su ambición de plantear los problemas primordiales de la historia de la filosofía occidental, las novelas de Lipman apuntan a generar un cuestionamiento filosófico, sugerido –aunque no de manera directa– por el texto en cuestión. De tal manera que la literatura en esta versión “sirve” para contextualizar, tematizar o problematizar determinadas cuestiones. Con el objetivo de formar ciudadanos democráticos, razonables, tolerantes, la narrativa de *filosofía para niños* ofrece “modelos de tales comportamientos (2005, p.83).

La narrativa es vehículo, medios para fines externos a ella, la discusión filosófica, la formación democrática. En este sentido, la concepción del texto literario y la lectura del mismo que se desprende de esta propuesta están teñidas de una “utilidad”: las novelas filosóficas propuestas “sirven” para suscitar ciertos problemas que, a su vez, servirán para conformar ciertos hábitos. Literatura *ancilla* de una filosofía pedagogizada. La literatura se realiza, al fin, por medio de la filosofía, con la formación moral y política de los ciudadanos (2005, p.83).

En este sentido, se propone un uso didáctico específico de la novela filosófica. No se propone que los niños lean la novela en sus casas, que avancen en el desarrollo de la trama, que lean la novela como si fuera suya, que se apropien de ella y la hagan presa de su fantasía; la novela es fundamentalmente un texto para la clase y su uso está reglado por este sentido pedagógico. Es la novela como texto didáctico, no como texto de estudio, pero sí como “útil escolar”. El texto se lee, se problematiza y se discute. Ésa es su razón de ser. Lipman (1991: 216-7) ha ofrecido tres dominios de aceptabilidad para una narrativa, 1. *Literariamente* aceptable: si bien su dimensión literaria no es importante como tal, los textos deben ser trabajos artísticamente aceptables, satisfactorios; 2. *Psicológicamente* aceptable: los textos deben ser adecuados al desarrollo de los niños. Esto significa que deben ser sensibles a su edad sin subestimarlos; 3. *Intelectualmente* aceptable: los textos deben presentar los temas de la filosofía de forma problematizadora e intrigante. (2005, p.84).

Según Lipman, éstas son condiciones mínimas que deben cumplir las novelas filosóficas para niños. Como se trata de novelar un modelo de práctica que se espera que los niños imiten, estas novelas darán forma a conversaciones planeadas y construidas omitiendo elementos temporales, espaciales y circunstanciales para que sus argumentos adquieran “pureza y universalidad idealizadas” (íbid: 217). Los diálogos tienen una

ventaja adicional: neutralizan la verdad monolítica que surge de los textos tradicionales.

En los diálogos novelados, sólo cuentan los argumentos y razonamientos, al mismo tiempo, los contenidos no sólo se afirman sino que se ejemplifican y se ponen en práctica (2005, p.84).

La literatura del programa de *filosofía para niños* pone a disposición, entonces, una idea de la filosofía dada por un conjunto de procedimientos y un conjunto de problemas que, si bien no se concibe como cerrado, está en principio contenido en las novelas. Se comprende así que se desaliente el uso de la literatura no preparada *ad hoc*. Entre las razones para desalentar el uso de otra literatura en el aula, se alude principalmente a que “en muchos países los docentes no están preparados en el arte y oficio de la indagación filosófica. Para explorar las dimensiones filosóficas de la literatura se requiere una experiencia que no puede presuponerse, en especial dada la complejidad de una buena obra literaria” (Sharp-Splitter, 1995: 150).

Este punto plantea varios problemas. Se supone, por empezar, que la falta de preparación para la indagación filosófica se suple con el uso de un programa didáctico; las novelas y los manuales –ofrecidos a través de cursos de preparación específicos– proveen al docente lo que no tiene. Se pone así de manifiesto que los manuales que acompañan a las distintas novelas ofrecen una guía de lectura de las mismas y constituyen un camino por el que los docentes no tendrán mayores dificultades en transitar. Si hay alguien que no ve el problema que plantea el texto, es decir, sus “dimensiones filosóficas”, los manuales se lo advierten. Por otra parte, se argumenta que la obra literaria es compleja y el trabajo con ella requiere de una pericia que no puede darse por supuesta. Esto es, aun cuando se admite que la literatura puede ser “potencialmente” una fuente de problemas filosóficos, su complejidad hace que éstos no sean siempre accesibles a niños y docentes. Por esta razón se prefiere un material

didáctico especialmente preparado que ponga a disposición de maestros y alumnos los problemas filosóficos. Este argumento es reforzado por la idea de que “la indagación filosófica sería implica el estudio de un currículo de filosofía estructurado”. Esta estructura está dada por el programa que provee temas, herramientas y una metodología de trabajo: esto es, los problemas abordados en las novelas, las herramientas que modelan los personajes y la disposición de la comunidad de investigación. (2005, p.86).

6.1.8.1 La relación con el texto: la lectura

La lectura como modo de relación con el texto desde la perspectiva de la literatura, recatando el aspecto transformador de la lectura, más allá de lo meramente formativo (2005, p.87).

La lectura abre un espacio de experiencia, de búsqueda, no necesariamente de saber, entendido como posesión o como transmisión. En esta perspectiva, la literatura no es medio para otra cosa, la literatura se transforma en experiencia, experiencia de lectura, de sentido, la experiencia de quien se pone en cuestión, de quien se olvida de sí para dar vida a la obra, suspendiendo el sentido de su mundo para ingresar en otro (2005, p.88).

La preocupación de Pennac es que la pedagogía literaria no acabe con el gusto de la lectura, con el afán de los relatos. Declara los derechos del lector, derechos adquiridos y practicados por los adultos lectores, pero vedados a los jóvenes: derecho a abandonar un libro, derecho a saltar páginas, derecho a callar, es decir, derecho a no tener que dar cuenta de la lectura. (2005, p.89).

La preocupación de Larrosa se enfrenta a los dispositivos que intentan controlar la experiencia de la lectura, sometiéndola a los comentarios y análisis de texto y otras costumbres escolares. Usar el texto para hacerle decir algo ya previsto por el docente. Sin embargo, el texto no se cierra, no se agota, la lectura abre cada vez un espacio de sentido, espacio que no es predecible ni está predeterminado. Por tradicional que se la

pedagogía de la lectura que se imponga, el estudiante siempre puede leer más acá o más allá de lo que leyó el profesor. El efecto de la lectura y los intersticios que pueda abrir no son controlables por lo pedagógico. La experiencia de la lectura se diferencia precisamente de la mera actividad de leer porque mientras esta última puede ser mecánica y reiterativa, la primera se da pocas veces y consiste en ese dar sentido al que nos referíamos antes (2005, p.89).

¿Qué relación podemos establecer entre las posturas acerca de la lectura y la práctica de la filosofía en la escuela en su relación con los textos literarios? Ya dijimos algo acerca de la posible relación de los textos Lipman con la literatura. Pero examinemos más de cerca que tipo de lectura se propone para la práctica de la filosofía en el aula. El momento y la propuesta de lectura son relevantes. La modalidad de lectura de que se trata es una lectura colectiva, a la que se asisten todos los integrantes del grupo, si se nos permite, "en igualdad de condiciones".

¿Qué significa esto? En primer lugar, que nadie estudió previamente el texto, y aun cuando lo hubiera hecho, esta mayor preparación no le da ninguna ventaja, porque el texto no debe ser "aprendido", sino que simplemente debe suscitar una inquietud. Igualdad, entonces, en el sentido en que todos puedan ser motivados por el texto a preguntar. En segundo lugar, y como otro aspecto derivado del primero, todos leen, todas las voces intervienen en la lectura, todos pasan por el momento de escuchar la lectura, más rápida, más lenta, más armoniosa o más tediosa, de otro compañero. No hay una voz cantante, no hay aquél o aquélla que señala lo importante, porque ya lo sabe. La lectura intenta ser, entonces, un primer momento democratizador, una primera instancia de la que todos parten en igualdad de condiciones, lo que permite a su vez construir ese espacio de lectura y de diálogo que es la comunidad de investigación. Ésa

es entonces la imagen: un grupo de pares, de iguales, leen en conjunto, sin preparación previa, un texto, para suscitar una discusión. (2005, p.89).

Si bien hay un texto base, se admite la posibilidad de que un texto evoque distintas reacciones o pensamientos en cada lector, el texto deberá evocar en cada individuo aquello que a cada quien le resulte problemático. El texto procura ser el espejo en el que cada participante de la comunidad de investigación pueda reflejar aquellos aspectos problemáticos de su propia experiencia. No debemos disimular la tensión entre un texto que refleja y un lector que pregunta, entre un alumno que pregunta y un docente con un plan de discusión... (2005, p.90).

6.1.8.2 Lector/ texto, docente/ alumno

El texto, dijimos admite cualquier pregunta. Pero para admitir cualquier pregunta se necesita, además de un texto que las evoque, un docente capaz de escucharlas.

Pensemos en los cuatro términos mencionados en el título, establezcamos, aunque sea de manera hipotética, una relación análoga entre ellos: el lector es al texto como el docente es al alumno. El criterio de la analogía está dado por la comunidad de escuchar, texto y alumno deben ser escuchados.

Volvamos a Blanchot. “Lo propio de la lectura, su singularidad ilumina el sentido singular del verbo ‘hacer’ en la expresión: ‘hace que la obra llegue a ser obra’” (ibid., 255). El verbo hacer no indica aquí una actividad productiva: la lectura no hace nada, no agrega nada; la lectura es libertad que deja ser lo que es, que dice sí y, en el espacio abierto por ese sí, deja afirmarse la decisión perturbadora de la obra, que es y nada más. La obra llega a ser en la lectura, en esa relación que el lector establece con el libro, libro que oculta la obra liberada por la lectura. La lectura hace que la obra sea. Pero en el ámbito educativo hay también un docente, que atribuirá –o no– a que el libro devenga obra, que acontezca, al fin, algo con ese texto. “Lo que el profesor transmite, entonces,

es su escucha, su apertura, su inquietud... , lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto” (idid., 33), sugiere Larrosa. El maestro no da la verdad del texto, no descifra lo que el texto quiere decir, entiende que el texto es una voz que hay que escuchar. (2005, p. 90)

En el otro polo de la analogía, el docente/lector escucha también a los niños. Escucha sus preguntas y sus pensamientos, no escucha las preguntas que quisiera escuchar, hace que las inquietudes de sus alumnos “sean”, en el sentido de Blanchot, esto es, en el de acoger lo que los otros quieren ser, los acontecimientos que irrumpen a partir de los otros. Escucha y colabora si fuera necesario para una mejor expresión, para que la pregunta se comprenda. No la interpreta, en el sentido de que no hace surgir los problemas que él o ella ya saben, olvida lo que sabe y escucha. Porque, después de todo, el problema bien puede estar en otro lugar. Mejor, siempre estará en otro lugar, si es problema y pregunta. Esta visión del rol docente no es incompatible, en principio, con la propuesta por Lipman. Con todo, la práctica de la filosofía en el aula requiere de un docente capaz de superar el dispositivo pedagógico que pretende controlar la lectura para instrumentalizar con ella un campo común de problemas. (2005,p.91)

Alumno/texto, alumno/lector, docente/lector de problemas y del alumno. Las relaciones son múltiples, pero en todas se da la necesidad de saber escuchar para dejar ser, para que la práctica pueda ser liberadora, en el sentido más amplio de dar lugar a lo que se quiere ser. Blanchot habla de la libertad que dice sí a la obra, lo que nos remite también a otra noción ya trabajada, la autonomía. Desde esta mirada, la autonomía, como determinación primera de sí, aparece como condición de posibilidad de la experiencia de la lectura (y de la filosofía) y no apenas como su meta. Autonomía del texto, del alumno, del docente. ¿Puede haber lectura dadora de sentido, puede haber escucha del problema y del niño si no hay autonomía? Hablábamos del docente que transmite su

relación con el texto, es decir, que tiene, que tuvo una relación con el texto, un docente que leyó en sentido fuerte, que tuvo una experiencia del texto.

Transmitir la escucha del problema supone también que lo “ha escuchado”, o pensado, que se ha dejado problematizar por el problema, valga la redundancia. ¿Cuál es la tensión, entonces? Tensión entre este docente que se busca, que se ve como necesario y la “guía” para el docente. En otras palabras, es la tozudez de la defensa de los textos *ad hoc* y de los manuales que los acompañan, en detrimento de las obras literarias, con el fin de ayudar, sustentar a los docentes, proveerles de aquello que les falta. ¿Qué les falta? ¿Conocimiento de los problemas de la filosofía? ¿Autonomía? ¿Entrenamiento filosófico? ¿Condiciones de leer con libertad? Tensión, no contradicción. A lo sumo, paradoja. Porque es lícito plantearse si es posible un uso autónomo de un programa, teniendo en cuenta que la tensión existe, que la tentación de seguir las ideas principales y las preguntas sugeridas por otro puede dar la ilusión de que estamos haciendo filosofía, aunque en verdad no estemos poniendo nada verdaderamente en cuestión, ni siquiera a nosotros mismos. (2005, p.92)

Lo dicho nos lleva necesariamente a poner en duda la afirmación de Sharp y Splitter acerca de que la indagación filosófica sería requiere de un currículo de filosofía estructurado. No estamos agotando acá por una suerte de todo vale o de que no hay modos más o menos serios de hacer filosofía. Hay efectivamente modos pocos serios de hacer filosofía, pero no necesariamente por no estar estructurados dentro de un programa. La relación entre la seriedad y currículo estructurado no es unívoca: puede haber seriedad y puede haber falta de seriedad dentro y fuera del currículo de *filosofía para niños* o de cualquier otro currículo estructurado. La seriedad de la práctica está dada por cómo ésta se lleve adelante y no por los materiales que utilice, lo que desde ya no omite la necesidad de elegir cuidadosamente el material empleado.

Capítulo IV. Metodología

Pensar una filosofía en el contexto Latinoamericano es posibilitar un nuevo paradigma desde la educación permitiendo una apuesta, la cual es, potencializar el pensamiento filosófico desde lo crítico y creativo, teniendo cuenta el contexto social, para lograr este objetivo es necesario una transferencia positiva entre maestro/estudiante porque el aprendizaje es mejor cuando hay un vínculo afectivo entre esos dos sujetos, por eso es una investigación lenta y a largo plazo con los infantes, pero no solamente es esta relación, también el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos. Para lograr este tipo de enseñanza/aprendizaje se requiere los procedimientos como: el juego, la música, el arte, la poesía y la literatura con las variables de *filosofía para niños* y *filosofía con niños* por eso es correlacional, este proceso de investigación se implementó en los grados de primero y segundo de básica primaria permitiendo un diseño cuasi-experimental. Los instrumentos y técnicas son: cuatro talleres con enfoque evaluativo de dinámica de grupo (lluvia de ideas), diario de campo, evaluación educativa (diálogo, debates, ejercicios prácticos, exámenes orales y escritos) y análisis de contenido, su metodología es cualitativa por sus técnicas de evaluación.

Referencias

- Agudelo, F. (2012). *Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: una apuesta compleja por la felicidad*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Ayllón, J. (2009). *Diez claves de la educación*. Madrid, España: Palabra S.A.
- Arendt, H. (1995). “El pensar y las reflexiones morales” en *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós
- Arroyave, D. I. (Ed.). (2002). Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. *Un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía*. Recuperado de <http://online.upaep.mx/campusTest/ebooks/ManualIniciacion.pdf>
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo
- Bernstein, R. J. (1993). La reestructuración de la teoría social y política. México: fondo de cultura económica
- Berenguer, M. (2007). *Poesía para jugar un camino hacia la lectura*. Madrid, España: Catarata.
- Blanchot, M. (1989). *L'espace littéraire*. París: Gallimard. Trad. cast., *El espacio literario*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Buchler, J. (1951). *Toward a general theory of human judgment*, New York: Columbia University Press.
- Buchler, J. (1955). *Nature and judgment*, New York: Columbia University Press.
- Buber, M. (1947). *Zwiesprache*, “Yo y tú”, Buenos Aires: Nueva visión.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Amorrortu
- Carmona, M. (2005, entre enero y abril). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y*

Humanidades UNICA. (6) núm. 12, pp. 101-128, Venezuela,

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121560006>

Cassirer, E., (1972). *Linguagem e Mito*, São Paulo, Perspectiva.

Cerletti, A.; Kohan, W. (1996). *La filosofía en la escuela: Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires, Of. de publicaciones del CBC/ Eudeba

Cerrillo, P. (2009). *Adivinanzas populares españoles (estudio y antología)*. Cuenca, España: Universidad de la Castilla-La Mancha.

Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: fondo de cultura económica

Deleuze, G. (1980). *Diálogos*. Con Claire Parnet. Valencia, España: Pre-textos

Deleuze, G. (1988). *Diferencia y Repetición*. Barcelona: Júcar

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

Dewey, J. (1892). "Christianity and democracy." En *Early works of John Dewey*.

Carbondale, Southern Illinois University Press, 1971, Vol. 4, págs. 3-10.

Dewey, J. (1896). "A pedagogical experiment." En *Early works of John Dewey*.

Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 244-46.

Dewey, J. (1897a). "My pedagogic creed". En *Early works of John Dewey*. Carbondale,

Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 84-95.

Dewey, J. (1897b). "Ethical principles underlying education." En *Early works of John*

Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 54-

83.

Dewey, J. (1899). "The school and society". En *Middle works of John Dewey*.

Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 1, págs. 1-109.

- Dewey, J. (1912-13). "Philosophy of education." En *Middle works of John Dewey*.
Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979, Vol. 7, págs. 297-312.
- Droz, G. (1980). *Los mitos platónicos*. Barcelona: Labor
- Dewey, J. (1952). La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre
pensamiento y acción. México: Fondo de Cultura Económica
- Dewey, J. (1959) *On Education* New York: Bureau of Publications.
- Dewey, J. (1973). *Mi credo pedagógico*. México. FC
- Dorantes, C. H., Matus, G. L. (Julio-diciembre 2007) La educación nueva: la postura
de John Dewey. Odiseo, revista electrónica de pedagogía Año 5, núm. 9. ISSN
1870-1477 de: <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>
- Elvia M. González, (2003). *Lecciones de didáctica general. Educar desde la nube gris
hasta el agua transparente*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de
Chimborazo.
- Eco, H. (1980). *A Obra Aberta*. , São Paulo, Perspectiva. [trad. Cast. Obra Abierta,
Barcelona, Ariel, 1979]
- Fischer, R. (1996). Socratic education: a new paradigm for philosophical inquiry, en
Critical and Creative Thinking (pp. 1-13). Victoria, vol. 4, nº 1.
- Fisher, R. (1997). "Stories for Thinking" en *Analytic Teaching*. Vol. 18, nº1. Wisconsin:
Viterbo College
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, México: Veintiuno.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica
educativa*. Madrid, España: Siglo XXI editores, s. a de c. v.
- Foucault, M. (1981). "¿Es importante pensar?", entrevista con D. Èribon, *Libération*, Nº
15, p. 21. París. Traducción de Silvana Ferrentino.
- Gadamer, H. (1976). *Hegel`s Dialectic: five Hermeneutical*, Indianapolis, Bobbs-Merril.

- García M., Félix (1999). “Marie France Daniel habló para *Aprender a Pensar*”. En:
Revista *Aprender a Pensar*. Nº 19-20. Madrid. De la Torre.
- García M. M. (2000). *Lecciones preliminares de filosofía*, Madrid
Ediciones encuentro S.A. Recuperado de <http://books.google.com/>
- Galvis, A. (2000). Juegos, acertijos y creatividad. *Informática Educativa*, 13 (1), 23–40.
- Gehrett, C. (1997). “The power of narrative in a community of philosophical inquiry”
en *Critical and Creative Thinking*. Vol 5, nº2. Victoria: Deakin University
- Gillig, J.M. (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México D.F, México:
Fondo de Cultura Económica.
- Giraldo, P., Y Muñoz, E. (2015). Es la muestra a la noción de un pensamiento filosófico
en los grados de 1º y 2º de básica primaria (Fotografía)
- Habermas, Jürgen. (1998). Teoría de la acción comunicativa. Madrid. Tecnos.
- Hegel, G. W., (1974). *Introducao à historia da filosofia*, Lisboa, Armênio Amado
- Heráclito, (1960), *Fragments*. In P. Wheelright. Indianopolis Bubbs-Merril: *edicion*
The presocratic
- Huyghe, R. (1965) “El arte, su naturaleza y su historia”. En: *Huyghe, René*. El arte y el
hombre (pp. 3-20). Buenos Aires, argentina, Editorial Larousse, 1965, Vol., 1,
pp. 3-20
- Kant, I. (1987) Critique of judgement, Indianapolis, Hackett [hay trad. Castellana:
Crítica del Juicio, trad. García Morente, Buenos Aires, el Ateneo, 1959]
- Kohan O.W., y Waskman V. (2000). Presencia y actualidad del diálogo en el debate de
la enseñanza de la filosofía. De Sócrates a Filosofía para Niños. Laura V. Agratti
(1 Edición), *Filosofía para niños* (pp. 211- 219). Buenos Aires, Argentina:
Ediciones Novedades Educativas
- Kohan O.W., y Waskman V. (2000). Pensar por sí mismo y con otros. David Kennedy
(1 Edición), *Filosofía para niños* (pp. 43-44). Buenos Aires, Argentina:
Ediciones Novedades Educativas

- Kohan O.W., y Waskman V. (2000). Experiencia, sentido y lo deseable educación de la imaginación. Ann Margaret Sharp (1 Edición), *Filosofía para niños* (pp. 51-58). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Kohan O.W., y Waskman V. (2000). Notas sobre algunos supuestos de filosofía para niños, Michel Sasseville (1 Edición), *Filosofía para niños* (pp. 71-75). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Kohan, W.; Waksman, V. (2000). *Filosofía para niños en debate*. Buenos Aires: Novedades educativas .
- Kohan O.W., y Waskman V. (2000). Filosofía y literatura o las relaciones peligrosas, Paulo Volker (1 Edición), *Filosofía para niños* (pp. 111-116). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Kuhn, T. (1993). “Algo más sobre paradigmas”. En: *La tensión social*. Madrid. FCE.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes
- Larrosa, J. (1998). “el enigma de la infancia”, *Imágenes del otro*. Barcelona: Laertes
- Larrosa, J. (1998) “A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral” en Tomaz. T. Da Silva, *Libertades reguladas. A pedagogía constructivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes
- Laurance J. Splitter, Ann Margaret Sharp. (1996) *La otra educación, filosofía para niños y comunidades de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial
- Lipman, M. (1993). Encouraging Thinking for Oneself through Socratic Teaching, en *Thinking Children and Education*(pp. 435-6). Dubuque, Iowa: Kendall.
- Lipman M. (1997). Pensamiento complejo y Educación. Madrid, España: Torre
- Luzuriaga. L. (1968). *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada.

- Mayhew, Camp K., Edwards y Camp A. (1966). *The Dewey School*. Nueva York, Atherton. Miller, Douglas T. y Nowark, Marion (1977). *The fifties*. Garden City, Nueva York, Doubleday.
- Manchado, R. (1985) *Nietzsche e a Verdade*, Rio de Janeiro, Rocco.
- McEwan, H.; Egan, K. (1996) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, pp. 52-70. Buenos Aires: Amorrortu
- Maza, D. (2011). *El mejor colegio de Chile: el gran salto de educación escolar*. Recuperado de <https://books.google.com.co>
- Mead, G. (1993). Language as thought, *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* (pp. 24-26). [Trad. Cast. Persona, espíritu y sociedad. Buenos Aires: Paidós].
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Montaigne, M. (1984). Acerca de la educación en los niños, en sus *Ensayos*. Buenos Aires: Orbis/ Hyspamérica.
- Morín, E. (1983). *El método II: La vida de la vida*. Madrid, España: cátedra
- Morin, E. (1992). *El Método IV: Las ideas*. (Vol. 4), (Trad. del fr. por Ana Sánchez). Madrid, España: Cátedra.
- Morin, E. (1993). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España : Cátedra.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Moreno, J. C. (2002). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información. En M. A. Velilla (Comp.), *Manual de iniciación*

pedagógica al pensamiento complejo (pp. 25-37). Bogotá: Instituto Colombiano para la Educación Superior-UNESCO.

Montaigne, M. (1984). *Acerca de la educación en los niños*, en sus *Ensayos*. Buenos Aires: Orbis/ Hyspamérica.

Mumford, L. (1986) *Arte e técnica*, Lisboa, Martins Fontes,

Nelson, L. (1974). *Método socrático*, *Cuatro ensayos de filosofía crítica*. Buenos Aires: Sudamericana.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Santiago de Chile: Andrés Bello

Pardo, J. (1996). *La intimidad*. Valencia, España: Pre-textos

Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico-semiótica*. Madrid. Taurus

Peirce, C. (1988). “la fijación de creencias”, “Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades” y “la actitud científica y el falibilismo”, [Trad. Cast. Un hombre, un signo (el pragmatismo de Peirce), Barcelona: Crítica].

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión

Resnick, L. (1987). *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*. Alexandria, Va. ASCD

Ricoeur, P. (1986). *Tiempo y narración en Du texte à l'action II*, p.115. París: du Seuil

Rumelhart, D. E. (1980) *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition - Volume 1 (foundations)*

Salazar B. A., (1967) *Didáctica de la filosofía*, Lima, Perú: Universo

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

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes*. Buenos Aires: Colihue

Sierra, D. (2015). *El cuento: una estrategia que cuenta en la enseñanza de la teología*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Tovar, A. (1966). *Para la cuestión socrática*, *Vida de Sócrates*. Madrid, Revista de Occidente, 3a.

Torres, C. (2007). *Tipos de maestros*. Universidad Univer Noroeste Pedagogía.

Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/49379902/tipos-de-maestros>.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México:

Grijalbo.

Vigotsky, L. (1991). *Pensamiento y Lenguaje*, Madrid: Visor.

Vlastos, G. (1991). *Para la filosofía de Sócrates, Sócrates. Ironist and Moral*

Philosopher, Ithaca: Cornell University Press.

Westbrook, R. B., (1993) "John Dewey" París, UNESCO: Oficina Internacional de

Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305.