



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE FILOSOFIA
DPTO. DE LÓGICA

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA.
UNA PROPUESTA DESDE LIPMAN, KOHAN Y MEIRIEU**

(Trabajo especial de Grado como requisito indispensable para optar al
Título de Licenciada en Filosofía)

Tutor:
Dr. Gregorio Valera Villegas

Autora:
Carrillo Leticia
C.I.: 10.114.859

Caracas, Junio del 2018

Dedico este trabajo a ese Otro que siempre cohabita en nosotros a lo largo del camino existencial y lo ignoramos sin consideración alguna. Sí, ese Otro que es la razón de esta investigación... la Infancia.

Le agradezco infinitamente a Dios por haberme dado el don divino de la inteligencia y la capacidad para aprender y comprender todo lo que me rodea.

A mis padres por darme la existencia, pero sobre todo a Elda, mi madre donde quiera que se encuentre, ella me inculco desde su humilde sabiduría valores y se esforzó porque los llevara a la práctica, haciendo de eso la formación de mi carácter y el resultado de la persona que soy.

A mi tutor por la confianza, el apoyo y sus palabras de aliento valorando mi esfuerzo y talante.

A mis hijos, Rainers y Raibely quienes sirvieron de soporte, inspiración y referencia, combinando lo leído en cada párrafo de los textos con nuestra convivencia.

A mi esposo, Antonio que siempre confió en que lograría mi meta: realizar la presente investigación

A todos mis familiares y amigos quienes constantemente reconocieron mis potencialidades dándome ánimo para continuar. Por todo eso, una y mil veces gracias...

INDICE

	pp.
INDICE.....	iii
RESUMEN.....	v
INTRODUCCIÓN.....	vi

CAPÍTULO I

ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y METODOLOGICOS.

1.1 Aproximación al Objeto de Estudio.....	1
1.2 Objetivos.....	17
1.3 Metodología.....	28

CAPÍTULO II

ANÁLISIS SOBRE LOS CONCEPTOS DE INFANCIA, FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA INFANCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LIPMAN Y KOHAN Y SOBRE LOS CONCEPTOS DE INFANCIA Y EDUCACION DE MEIRIEU.

2.1 Matthew Lipman: Infancia, Filosofía y Filosofía de la Infancia.....	32
2.1. A. La Infancia.....	32
2.1. B. La Filosofía desde Lipman.....	39
2.1. C. Filosofía de la Infancia.....	60
2.2 Walter Kohan: Infancia, Filosofía y Filosofía de la Infancia.....	72
2.2. A. Infancia.....	72
2.2. B. La Filosofía desde Kohan.....	82
2.2. C. Filosofía de la Infancia.....	93
2.3 Philippe Meirieu: Infancia y Educación.....	104
2.3.A. La Infancia.....	104
2.3. B. Educación.....	110

CAPITULO III

RELACIÓN ENTRE LAS POSTURAS FILOSÓFICAS DE M. LIPMAN, W. KOHAN Y LAS TESIS PEDAGÓGICAS DE F. MEIRIEU Y SU POSIBLE TRIBUTO A LA EDUCACIÓN

3.1 Propuesta sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela.....	130
Conclusiones.....	132

Recomendaciones.....	136
Reseñas Bibliográficas.....	138

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA. UNA PROPUESTA DESDE LIPMAN, KOHAN Y MEIRIEU.

RESUMEN

Esta investigación está enmarcada dentro del área de Filosofía para Niños, trata específicamente de mostrar la posibilidad de enseñar filosofía en la escuela desde los fundamentos filosóficos de Matthew Lipman y Walter Kohan, así como desde las tesis filosóficas de educación y pedagogía de Philippe Meirieu. Por lo que se intenta analizar conceptos como: Infancia, Filosofía, Filosofía de la Infancia, Educación como fabricación entre otros, y demostrar que es necesario romper con la noción histórica de la filosofía como exclusividad de la etapa adulta del ser humano. En su lugar darle una visión renovada desde su relación con la infancia, empezando por la educación como una actividad encuadrada en la praxis.

La presente investigación se elaboró desde la figura de la monografía por lo que es de tipo documental con un nivel explicativo, ya que se consideró la estrategia más ideal para responder al problema planteado. Es documental, porque se basa en la búsqueda, análisis e interpretación de la información obtenida de la fuente bibliográfica, que representan las referencias principales para apoyar este estudio y de modo explicativo, pues se analiza y se expone por qué la imperiosa necesidad de enseñar filosofía en la escuela básica.

INTRODUCCIÓN

Siempre se ha tenido la idea que el arte de pensar es asunto específico del ser humano adulto, sabios e ilustrados, por ello la filosofía ha sido estigmatizada de ardua e inalcanzable. Se considera que sólo en la etapa adulta los pensamientos son lógicos y coherentes de allí su capacidad para comprender e interpretar el mundo de una modo correcto, por lo que se menosprecia al Otro, al que no entra en esa categoría, porque no ha leído mucho, porque está en una etapa donde hay que conducirlo para que sea, desconociendo la posibilidad de la coexistencia de un filósofo en menor medida en ese otro llamado Infancia.

Desde la antigua Grecia se ha ignorado a la infancia como apta para producir pensamientos racionales y reflexivos, restándole relevancia a sus características innata y creativa de pensar, por considerarla la etapa inferior de la vida humana. Ella ha sido relegada a obedecer las órdenes y los caprichos de los adultos, quitándole espacios para el diálogo y por ende para los asuntos sociales en general.

La incompetencia que adjudica a la infancia viene dada desde su etimología, ya que la palabra infancia significa: incapaz para el habla. De allí que filósofos como Platón señale a la infancia no está apta para la filosofía, ni para las cuestiones políticas.

A pesar de que hay quienes se le opusieron en su momento a Platón para decir todo lo contrario, su sentencia sigue cobrando vigencia en la actualidad y se pone de manifiesto en el seno familiar, donde se inicia la negación de espacios para que la infancia hable y desarrolle desde sí misma sus propios pensamientos, porque se tiene la creencia que solamente los adultos saben y tienen la razón, a ella sólo le resta obedecer y reproducir, convirtiéndose en una autómatas. En la escuela continua ese escenario, donde aún sigue vigente la presunción de la hegemonía del docente que vuelca todo sus conocimientos y experiencia en sus alumnos, sin consideración

alguna como seres iguales, quedando confinados a simple espectadores y reproductores de los pensamientos, conocimientos y experiencias de otro, de modo tal que vivirá desde el ser de ese otro y jamás podrá lograrlo desde su ser, porque no sabrá cómo hacerlo.

Ante esta situación, es menester que la escuela centre su atención ya no en el currículo, sino en el alumno como un ser que se le iguala y que reclama un espacio digno en el proceso educativo, cuyo espacio comienza a erigirse desde el momento en el que los alumnos empiecen a pensar por sí mismos. He ahí la importancia de llevar la filosofía al aula de los más pequeños, esa es la propuesta central de Matthew Lipman con su Programa Filosofía Para Niños. En él expone y defiende con vehemencia a la categoría Infancia y argumenta que ella posee características particulares y una inigualable creatividad que promete mucho, muestra de eso es que ella por sí misma aprende hablar sin un mentor que le indique como hacerlo, basta su inteligencia y voluntad para demostrar su capacidad, de allí la importancia y necesidad de su participación activa en la conversación, lejos de ser limitada a una simple receptora. En la medida en que ella dialogue, lograra avances en la práctica del pensar.

Walter Kohan desde sus obras filosóficas, al igual que Lipman manifiesta la imperiosa necesidad que desde el ámbito escolar se oriente y se le permita a la Infancia pronunciarse a sí misma, mostrar su ser para sí, desde el devenir de su conciencia. Y Philippe Meirieu propone con sus tesis pedagógicas la presencia de una verdadera Revolución Copernicana en el aula de tal manera que se tome en cuenta a la infancia como alguien y ya no como algo, como objeto manipulado, fabricado que siempre vivirá al sostén de su fabricante. Tal y como pasa con el doctor Frankenstein que junto trozos de carne para reanimar a un ser que jamás tendrá libertad.

Desde esta óptica, la participación del docente ya no puede ser la de un transmisor, repetidor de conocimientos preestablecidos, por el contrario, será la de un instigador, un guiador de la práctica reflexiva que va construyendo los nuevos saberes que se van gestando de la relación activa y reciproca de todos los involucrados en el acto educativo.

La práctica reflexiva, crítica continua en el aula, con carácter creativo tiene como eje transversal contravenir lo tradicional y hacer del verbo educar una tarea que promulgue la acción cultural y el diálogo filosófico entre los actores del espacio educativo. Sí el docente promueve el pensamiento crítico, analítico y reflexivo con la idea de problematizar pertinentemente los acontecimientos, conduciría el proceso pedagógico a una convergencia entre política y educación, a partir de allí ya no puede verse la vida del aula como una simple reproducción que estimula la pasividad. No hace falta arrear, pastorear o fabricar a los alumnos para que sean. Ellos serán por sí mismos seres renovados en cada acto de pensar. Sólo así el aula contará con la presencia de niños y de niñas que en sus inicios poseían pensamientos simples, pero aprendieron paulatinamente a desarrollar y a poner en práctica pensamientos complejos. Educar a la infancia en su capacidad de pensar es llevar la filosofía al aula, enseñar a pensar de modo correcto, introduciendo la lógica donde se hace presente lo cognitivo, lo metacognitivo y otros actos que faciliten el cultivo de la racionalidad, es la única manera para estimular el autodesarrollo racional.

Por lo tanto, un docente que promulgue las relaciones humanas y la revolución cultural, relacionando lo político con lo pedagógico, tendrá en el aula una infancia comprometida con su proceso educativo, con conciencia y con sentido de pertenencia, una infancia que se identifica con lo que hace, porque todo en el aula tiene sentido y significado real. En este sentido, el acto educativo se convertiría en un acto humano y libre.

Tanto Lipman como Kohan y Philippe Meirieu están firmemente convencidos que la racionalidad se encuentra presente también en la infancia, así mismo el autodesarrollo y la capacidad para dialogar. De allí que ellos propongan la creación de un espacio en el aula donde se intercambien experiencias y conocimientos haciéndose presente la retroalimentación, ya que el diálogo representa un mecanismo transcendental que genera cohesión en la sociedad. Un espacio que origine reflexiones, pero sobre todo un espacio de reconocimiento mutuo, reconocimiento de su individualidad dentro de la pluralidad, donde el docente sea también participe sin perder su norte ni ostentar ser un árbitro. Que el aula sea el inicio de las verdaderas sociedades democráticas. En conclusión, los tres autores manifiestan, reconocen y defienden que la infancia es una filosofa nata, sólo que necesita apoyo y orientación.

Tomando en cuenta lo antes expuesto, cabe destacar que la presente investigación se centra en la línea del pensamiento filosófico de Matthew Lipman y Walter Kohan, así como también de la concepción pedagógica de Philippe Meirieu, para quienes la categoría Infancia representa una parte esencial de la historia y de la sociedad, por lo que ella debería ser el eje central del acto educativo. En esta investigación se plantea la necesidad de introducir la filosofía en los ambientes educativos desde la escuela básica, pues su trabajo fundamental será la de proporcionar elementos que van a inducir a la infancia a pensar por sí misma, a valorar ideas, a argumentarlas de manera lógica, a valorar sistemas conceptuales, a desarrollar habilidades requeridas, entre otros.

El presente trabajo quedo estructurado de la siguiente manera: muestra tres capítulos. El primero hace referencia al problema, se exponen los objetivos, la metodología y el marco referencial filosófico.

En el segundo capítulo, se expone el marco conceptual, el cual se plantea analizando minuciosamente los conceptos de Infancia, Filosofía, Filosofía de la

Infancia desde los matices de Lipman y Kohan, también se analiza y expone las tesis filosóficas de educación y pedagogía de Meirieu.

En el tercer capítulo, se da a conocer la relación entre los tres autores, quedando expuesto y su posible contribución a la educación. Así mismo se expone la propuesta sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela desde la visión filosófica de Lipman y Kohan y desde la perspectiva pedagógica de Meirieu. Por último, se plantean las conclusiones, las recomendaciones y se reseña la bibliografía.

CÁPITULO I

ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y METODOLÓGICOS

1.1 Aproximación al Objeto de Estudio

Desde que en la filosofía se ha planteado la búsqueda del conocimiento, se asumió como una tarea de grandes sabios, eruditos o expertos en el arte del pensar, que necesariamente deben recorrer largos caminos de profunda ilustración. De ahí se desprende la creencia según la cual “*la madre de todas las ciencias*”, es algo difícil de alcanzar. Por ello, para obtener el “*amor a la sabiduría*” no solamente basta con ser una persona ilustrada, sino también adulta, pues se considera el período donde los pensamientos son sólidos y coherentes. Se ignora que en cada ser humano habita un filósofo en mayor o menor medida, independientemente si ha leído mucho o poco, si es adulto o joven.

Así mismo cuando se hace alusión al ser humano como racional, comúnmente dicen “*el hombre es un animal pensante*”, el vocablo hombre hace referencia a la etapa adulta, ya que según, en esta etapa el ser humano está en capacidad de comprender, interpretar y dirimir el mundo que lo rodea. Todo lo contrario pasa con la infancia que ha sido estigmatizada de “tonta e ilusa”, puesto que se tiene la opinión de que en esta etapa el desarrollo cognitivo aún no está en condiciones de manifestar un pensamiento lógico y reflexivo, por ser “... **la primera etapa, los primeros años, la fase inicial, de la vida humana.**”¹ Por lo que no hay cabida para el autodesarrollo racional y por eso tradicionalmente se le ha concebido como el período inferior en la existencia del ser humano y de esta manera la marginan, dejándola desprovista de espacio para el habla, suponiéndole poca capacidad para dialogar.

¹ Kohan. Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire Argentina, 2007/ Pág. 9

La conjetura acerca de la infancia incapaz para el diálogo viene dada desde la etimología de la palabra, **“infans- es la falta: la palabra está compuesta del prefijo privativo in- y el verbo fari, ‘hablar’, de modo que, literalmente, infancia significa ‘ausencia del habla.’”**² A eso se debe el peso histórico y social que ha tenido la creencia tan desmesurada sobre la infancia, estimada de incompetente para el diálogo y más aún para la vida política.

Cabe destacar que el filósofo Matthew Lipman en su programa Filosofía para Niños, inválida esa creencia, hace hincapié en la capacidad que tiene la infancia para el habla, por lo que argumenta la importancia y necesidad de su participación en el diálogo. Lipman defiende con efervescencia que ella debe tener una intervención activa en la conversación, pues es la vía más idónea por la que los niños y las niñas se reconozcan en los otros y entre sí. Darle espacio a la infancia para que sea parte del diálogo logrará avances en la práctica del pensar, su condición o lugar dentro de una conversación, ya no será la de una mera receptora sino, por el contrario, la de una emisora activa y dinámica que poco a poco va ir ampliando su conocimiento sobre las cosas que le rodea y paralelamente empezará a darse cuenta de su lugar en el mundo. En la medida en la que la infancia sea reconocida como alguien y no como algo, de ese modo lo va ir asimilando, logrando así progreso en su autoestima.

El diálogo, es uno de los elementos esenciales en la comunidad de investigación propuesta por Lipman. La comunidad de indagación o investigación es un espacio que debe ser creado en el aula, donde los niños y las niñas dialogando dan a conocer sus experiencias e intercambian conocimientos, pues el diálogo representa un mecanismo transcendental que genera cohesión en la sociedad. A este espacio Walter Kohan lo denomina espacio de deliberación y Philippe Meirieu lo llama espacio de seguridad.

² Idem. Pág. 10

El uso del lenguaje de modo corriente pone de manifiesto el extraordinario poder creativo del ser humano, un ejemplo más contundente de esto es que los bebés no aprenden hablar estudiando gramática, lo aprenden de un modo natural. Hegel advertía, que el diálogo es una concentración de energía que imanta voluntades. Nada grande en el mundo se hizo sin pasión.

Desde el momento en el que el ser humano reconoce la trascendencia de su palabra se convierte en responsable. Pero jamás se dará cuenta de eso si no hace uso de la misma para expresarse, sino para expresar a otros. El lenguaje es un instrumento natural de las personas, con el cual pueden manifestar su acción liberadora, es un medio para articular o enunciar los pensamientos, porque éstos viven en él. Dicho de otro modo, los pensamientos están internamente en el diálogo. **“Si no dispusiéramos del lenguaje, ni siquiera nosotros mismos sabríamos qué pensamos.”**³ Los pensamientos se convierten en lo que son, cuando se expresan y se comparten con pensamientos de otras personas, de tal manera que se entremezclan las ideas y los mismos son mejorados. Dando cabida al pensamiento de orden superior, cuyo pensamiento se caracteriza por ser **“rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio”**⁴

He ahí, la imperiosa necesidad que tienen los autores antes señalados al tomar el diálogo como elemento fundamental en el proceso educativo dentro del aula. Para Lipman, el lenguaje permite al niño y a la niña expresar su individualidad, pero cuando esos lenguajes se entremezclan, se conjugan y se relacionan, se hace más fácil la práctica del pensar. **“Una idea comúnmente admitida es que la reflexión genera el diálogo, cuando, de hecho, es el diálogo el que genera la reflexión.”**⁵ Siempre que las personas conversan, están obligadas a reflexionar, a tener concentración, a tomar en cuenta alternativas, a prestar atención, a analizar las palabras, términos y

³Arboñes, Baiges, Bosch, et al. Filosofía en la escuela. Ed. Laboratorio Educativo, 1º edición/Caracas, Venezuela, 2005/ Pág. 18

⁴ Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2º edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/ Pág. 62

⁵ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula. Ed. De la Torre. Madrid, 1992/Pág. 77

definiciones que entran en juego dentro de la conversación, así como a solucionar, a evaluar, a discriminar, a opinar, a tolerar y respetar las opiniones (por mucho desacuerdo que se tengan con las mismas) en la medida en la que ellas tengan coherencia y realidad. Así mismo se pone de manifiesto una serie de actividades metacognitivas que jamás hubiesen aparecido si no se entabla una conversación. De allí la necesidad de instaurar una comunidad de indagación en el aula, se reitera una vez más que ella representa un espacio muy valioso para socializar las ideas y **“especialmente cuando ésta emplea el diálogo, se constituye como el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior.”**⁶

En el momento en que se genera una discusión en el aula, la participación del docente no será la de un árbitro, porque **“cuanto menos participa de ella mejor se desempeña,”**⁷ él será uno más que tiene la capacidad de favorecer la relación dialógica entre los involucrados y propondrá durante su desarrollo un conjunto de procedimientos a los que todos han de recurrir. El docente es un modelo a seguir de sus alumnos y **“un participante ideal de la comunidad de investigación, aquel que se compromete y entusiasma con el diálogo filosófico y que, al mismo tiempo, facilita y posibilita el cuestionamiento de los alumnos.”**⁸

El ambiente que reine en esa comunidad o espacios, debe ser aquel donde se aliente a la infancia a pensar por sí misma en conjunto. Es decir la comunidad que se erija en el aula debe tomar en consideración la individualidad al igual que la solidaridad. Así desde las aulas se estaría dando inicio a las sociedades democráticas y participativas.

Se reitera una vez más, que la intervención en una conversación genera en los participantes reflexiones sobre lo que se ha dicho, así como también sobre lo que se

⁶ Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2º edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/ Pág. 65

⁷ Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ Pág.112

⁸ Idem.

dejó de decir, se pone de manifiesto los ejercicios mentales recordando lo que dijeron otras personas y de qué manera eso influye en sí mismo. Este ejercicio mental debería ser la dinámica en la infancia en cualquier escenario de su vida, más aun en las aulas de clase.

Además, las personas que participan reproducen en sus propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso de la conversación en el aula. Es esto lo que se quiere decir cuando se menciona que el pensamiento es la interiorización del diálogo.⁹

Animar a la creación de comunidades de indagación, espacios de deliberación o espacios seguros en las aulas tiene una importancia significativa, porque estimula el pensamiento, incita a los niños y a las niñas a que piensen y actúen con un nivel de ejecución más alto, distinto al que mostrarían si actuaran individualmente, es decir que pasen de un simple pensar a pensar bien, con ello se deroga la noción de la infancia débil, tonta e ilusa, tan menospreciada en la sociedad por presumirse erróneamente no apta para pensar crítica y reflexivamente.

La concepción que señala la infancia como incapaz, tonta e ilusa nace con Platón, quien estaba firmemente convencido que la persona mientras más madura tenía mejor capacidad para filosofar, pero en Sócrates se puede apreciar una contradicción relevante, donde expresa que para hacer filosofía no se trata de un asunto de edad, sino de capacidad, cuya capacidad se pone de manifiesto en reflexiones precisas y valiente sobre el punto de vista de las cosas que a cada persona le parece importante. Y en el libro de Gorgia aparece una proposición que difiere de la que plantea Platón, un personaje llamado Calicles afirma que la filosofía es asunto de niños.

El Programa Filosofía para Niños nace para dar continuidad y explicación a la afirmación que hiciera Calicles en su momento y más aún, para que las sociedades del mundo entero se dieran cuenta y entendieran que la racionalidad también se encuentra

⁹ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula. Ed. De la Torre. Madrid, 1992/ Pág. 78

presente en el niño y en la niña, así como el autodesarrollo y la capacidad para dialogar. Lipman, Kohan y Meirieu, con sus tesis emancipadoras manifiestan y defienden que el ser humano desde la etapa de la niñez ha demostrado ser un filósofo innato sólo que le falta apoyo, orientación e inclusión.

Desgraciadamente se ha reservado la filosofía tradicionalmente para los adultos, basándose en la aparente presuposición de que los niños no tendrían interés por materias tan abstractas y en todo caso no serían capaces de tratarlas por ser tan técnicas.¹⁰

Para Lipman y Kohan, está demostrado que los temas filosóficos no son sólo de interés para los adultos y no necesariamente deben abordarse tan técnicamente. Si una de las cosas que hace a la filosofía tan llamativa es que no importa la edad que tenga la persona para reflexionar sobre cuestiones filosóficas y discutir las plenamente de una forma provechosa, ya que se trata de temas donde la humanidad siempre va a estar involucrada. Temas como la amistad, la justicia, la libertad, el compartir, la democracia, entre otros.

Antes lo expuesto, es menester señalar que la presente investigación plantea la necesidad de introducir la filosofía en los ambientes educativos desde la escuela básica, pues su trabajo fundamental será la de proporcionar elementos que van a inducir a la infancia a pensar por sí misma, a valorar ideas, a argumentar de manera lógica, a evaluar sistemas conceptuales, a desarrollar habilidades requeridas como: la criticidad, la creatividad, y el pensamiento reflexivo, la inferencia, la concreción, el análisis, la comparación, el entendimiento, la toma de decisión, el diálogo, el manejo adecuado de la coherencia entre el pensar, hablar y actuar, así como también, la capacidad para manejar conceptos, separarlos y unirlos nuevamente, el afianzamiento de los valores éticos, la práctica de la autorreflexión, de aquí el cultivo de la lógica y la metodología. **“Es indispensable que las personas adquieran esos conceptos durante su infancia si quieren dotar de sentido a los aspectos sociales, estéticos y**

¹⁰ Idem. Pág. 81

éticos de sus vidas.” ¹¹ Esto es posible sí se cuenta con docentes que muestre apertura a la propuesta y la pongan en práctica, que abra una relación de humildad con ese ser ignorante: la infancia, o mejor dicho con el extranjero o recién llegado tal y como la denomina Walter Kohan, para que saquen

...al extranjero, al extraño al otro, del lugar en el que comúnmente es colocado, el lugar de la exterioridad, de la privación, de la ausencia, de la impotencia, de la negación, para resituarlo en un lugar contrario: presencia, interioridad, potencia.¹²

De tal manera que esa alteridad situé a la infancia **“en la lógica de lo que es y no de lo que no es”** ¹³ y el acto educativo sea una relación de reconocimiento, un acto realmente humano.

Sí nunca hay una disposición para favorecer espacios en los que el niño y la niña sean partícipes del diálogo, más que marginarlos, es negarle la posibilidad de relacionarse con la sociedad misma. Esta negación comienza en el hogar (la familia) en donde se tiene la presunción que únicamente los adultos hablan asuntos o temas relevantes y a los infantes sólo les resta escuchar, obedecer y reproducir, sin mirar la orden, el capricho o la costumbre que se les imponga, haciendo de ellos un autómatas. Esta realidad se prolonga en la escuela, donde aún sigue vigente la noción clásica de la supremacía del maestro que “todo lo sabe”, por lo que prevalece **“...una pedagogía normativa y autoritaria que trata de “domesticar” al niño con el objeto de imponerle saberes y actitudes conforme a las exigencias sociales”**¹⁴ sin importar lo nocivo que pueda ser esta situación para el futuro del infante, puesto que su pasividad se pondrá de manifiesto en cualquier aspecto de su vida, dando como resultado su conversión en un simple espectador.

¹¹ Idem.

¹² Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ Pág.16

¹³ Idem.

¹⁴ Meirieu F. Frankenstein Educador, editorial Laertes 2003 / Barcelona, España Pág. 67

En virtud de esas exigencias sociales, muchos educadores se han concentrado en la tarea de fosilizar seres vivos en sus espacios educativos, así mantiene en alto su status quo, ignorando lo que esos otros piensan, sueñan, sienten y viven. Se centra únicamente en trabajar sobre la manera de diseñar, moldear a ultranza, para obtener excelentes resultados de sus experimentos en el laboratorio de las aulas y luego exponen con orgullo lo que ha sido el objeto de su creación. **“He ahí la esperanza, inverosímil y sin embargo banal, de hacerse reconocer a través de lo que se ha creado, de sobrevivir en ello y de alcanzar, de ese modo, una forma peculiar de clonación que otorga la inmortalidad.”**¹⁵

Tal y como sucede en la historia del doctor Frankenstein, quien afanado por la fabricación de un ser que se le pareciera, se abocó a juntar trozos de carne y no hizo más que una criatura que pasará el resto de su vida al sostén de los demás, porque jamás se valdrá por sí solo, pues su voluntad y su inteligencia serán nulas y tendrá restricciones contradictorias con su libertad.

En tal sentido, un niño o una niña que pase por la prueba de la creación de sus educadores jamás serán libres, a menos que tome conciencia y se revele contra eso, es la única forma que escape de la voluntad y de los caprichos de su fabricante. Asumir el papel de creadores, constructores o arquitectos, trasgrede la constitución originaria misma de la humanidad. Adjudicarse la pretensión de fabricar un ser humano, es algo que ha pasado a ser parte de la cotidianidad en las aulas de clases, cuando los docentes llenan de conocimientos a los discentes, como si fueran vasijas o educan a sus estudiantes bajo la concepción de la acumulación de saberes, patentizan en el espacio educativo la *“educación bancaria”* que tanto ha criticado Paulo Freire, se anuncia una vez más, que pareciera la tarea de la docencia un salto cualitativo de la vida a la muerte de todos aquellos educandos que por sus aulas pasan.

¹⁵ Idem. Pág. 54

La educación, lejos de domesticar, crear o fabricar al niño y a la niña, ha de centrarse esencialmente en fomentar la capacidad de pensar lógica, crítica y reflexivamente con carácter creativo, propio del ser humano **“...Una educación donde el pensar es el elemento primordial de la acción cognitiva y reflexiva se hace necesaria cada vez más para orientar las conductas sociales.”**¹⁶ Si se enfatiza desde los primeros años de estudio la práctica continua del pensar como elemento esencial del aprendizaje, hará que los niños y las niñas encuentren un sentido real al espacio educativo y su motivación se elevará en cada año de formación escolar. Se sentirán que son más que un número determinado en una lista que marcan para probar su asistencia. Se apreciarán como seres participes, reales y protagónicos de su proceso educativo. **“Lograr una educación reflexiva requerirá no sólo de tiempo, sino mayor atención y un uso más frecuente del ‘por qué’”**¹⁷ de tal manera que podría alcanzarse algo más que un buen ajuste en las técnicas aplicadas comúnmente en una clase normal, lo que se estima es lograr estudiantes más interesados por su cultura y sus posibilidades.

En este orden de ideas, cabe destacar que, los estudiantes alentados a ser reflexivos y sistemáticamente curiosos dejarían de hacer lo que debidamente hacen **“...y liberarían las fuerzas contenidas por las exigencias de la rutina y la normalidad.”**¹⁸ Esta conducta la extenderían al resto de sus aprendizajes, por ende a todos los espacios de su vida. Eso puede definirse desde muy temprano en la vida del infante si el educador se propone a enriquecer con frecuencia su medio lingüístico, **“a recurrir sistemáticamente a la reformulación que permiten la integración de aportaciones nuevas,... si facilita una verdadera apropiación del lenguaje, así como de la estructuración del pensamiento.”**¹⁹

¹⁶ Márquez F. A y García J, La Filosofía de Matthew Lipman y el pensar filosófico de los niños. Revista Ensayo y Error. Nueva Etapa. Año XV N° 30. Caracas, 20006 /Pág. 104.

¹⁷ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, 1992/ Pág. 103

¹⁸ Kohan. Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire Argentina, 2007/ Pág. 13

¹⁹ Meirieu F. Frankenstein Educador, editorial Laertes 2003 / Barcelona, España Pág. 99

En la medida en que, la sociedad cuente con seres altamente capacitados en el arte del pensar, será mucho más humana y democrática, beneficiando a todos los que en ella conviven. He ahí el deber ser de la verdadera labor educativa.

Ante lo expuesto, conviene manifestar que la intención de la presente investigación está lejos de limitarse a una mera crítica de la tarea pedagógica, sino es más bien una invitación a reflexionar sobre la enorme responsabilidad y trascendencia que conlleva el trabajo educativo dentro de la sociedad. Por lo que se reitera que ya no puede creerse **“que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia”²⁰, pero tampoco se trata “...de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacerlos repetir como loros.”²¹** Es más bien propiciar en ellos que conozcan y manifieste **“las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad”²²**. Ambas facultades deben formar parte del trabajo pedagógico, en pro del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De este modo el docente tomará en cuenta el pensamiento, los sentimientos y la experiencia que traen consigo los estudiantes. Ya no será vistos como seres inferiores a quienes se les deba explicar todo para que puedan comprender; convirtiendo el trabajo pedagógico en un círculo vicioso donde los alumnos están a la espera de una explicación para hacer-se, ya que el docente está muy convencido que tiene **“la experiencia de la vida”²³** y eso le otorga la responsabilidad sobre la educación del otro, **“y dado que el otro no está todavía educado, no puede juzgar por sí mismo lo que le conviene”²⁴** y nunca estará en la capacidad de experimentar por sí mismo, lo que conlleva a una suerte de **“atontamiento.”²⁵**

²⁰ Rancière J. El Maestro Ignorante, Editorial Laerte, Pág. 11

²¹ Idem.

²² Idem. Pág. 22

²³ Meirieu F. Frankenstein Educador, editorial Laertes 2003 / Barcelona, España Pág. 48

²⁴ Idem.

²⁵ Rancière J. El Maestro Ignorante, Editorial Laerte, Pág.16

Ningún docente podrá ignorar que el alumno **“ha aprendido a hablar a través de su propia inteligencia y ha aprendido de esos maestros que no le explicaban la lengua.”**²⁶ A esto se le llama **“emancipación,”**²⁷ porque, por un lado, está una inteligencia que se obedece a sí misma y por otro lado, la voluntad o poder, esa cualidad natural e intrínseca del ser humano para hacer las cosas.

La educación puede ser vista como la posibilidad donde el ser humano manifieste libremente la potencia de su pensamiento lógico, crítico y reflexivo a lo largo de la vida y en todos los escenarios posibles.

Se trata de una potencia del pensamiento, una potencia que no tiene que ver con su justicia, su verdad o su bondad, sino con una fuerza que permite pensar lo que todavía no fue pensado, crear lo que merece ser creado²⁸

La infancia representa la inspiración, donde la educación busque interrumpir y desligarse de lo establecido y situarse de modo distinto, en otro lugar, en otro espacio del pensamiento. Vista de este modo la filosofía constituye una gran fuerza pedagógica, **“una pedagogía del concepto que interesa como un gesto inspirador y provocador del pensamiento; la filosofía al servicio de lo nuevo en el pensamiento, de un nuevo pensamiento.”**²⁹ Por lo tanto, de un nuevo mundo por llegar y en el porvenir del mundo. En este sentido se hace presente el trabajo político en el pensamiento, es la afirmación de una política de pensamiento alejada del dogmatismo y de la esterilización, este es un mayor compromiso para la educación, mostrarse a favor de **“una política de lo múltiple, de la singularidad y del acontecimiento; un devenir de la política o una política del devenir”**,³⁰ una nueva política para enseñar y para aprender problemas que no se presentaran delimitados, sino en la medida en la que se vayan desplegando, se va a ir delimitando. Aparece la

²⁶ Ídem. Pág. 14

²⁷ Ídem. Pág. 23

²⁸ Kohan. Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire Argentina, 2007/ Pág. 87

²⁹ Ídem.

³⁰ Ídem.

visión de una política del pensamiento que elabora nuevos planos, desestimando los que la educación ha visto como urgente y primordiales, de manera tal que traza nuevos problemas inoportunos relacionados con la actualidad y la realidad, **“una política que, por fin, desconfía de los conceptos ya creados y afirma las condiciones para otra creación.”**³¹

La educación será un acto político siempre y cuando la pedagogía se manifieste a favor de eso, haciendo de su práctica **“una acción que no tiene más finalidad que ella misma... un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina...”**³² un acto enmarcado en la *praxis* tal y como lo planteaba Aristóteles. Así pues, la educación contribuirá con el renacimiento perpetuo del individuo desde la formación inicial, como también ayudará al infante a manifestar el ímpetu innato del investigador y en buena medida lo conducirá a deshacer y rehacer lo que está hecho, a desaprender para aprender de nuevo con una visión distinta y renovada. Este infante ya no será parte del proceso educativo como la cosa misma que debe ser objetivada, por el contrario, será el protagonista de su proceso en una relación mutua del desarrollo del pensamiento. En el aula se contará con

... la presencia de niños y jóvenes capaces de pensar por sí mismos, con sus compañeros y con los adultos. Y no los tendremos nunca si no les animamos a hacerlo, si no introducimos en los programas y en la vida entera de la escuela los instrumentos que le permitan desarrollar las habilidades requeridas para hacerlo.³³

Tales instrumentos no son otros que los de naturaleza filosóficas que traen consigo el correcto desenvolvimiento del ser humano desde su pensar lo cual permitirá un mejor manejo de sus habilidades sociales. Así es posible conjugar filosofía, educación y democracia en las aulas de clase, convirtiéndolas en un lugar donde el infante pueda **“...también ser comprendido como una potencia de**

³¹ Ídem.

³² Meirieu F. *Frankenstein Educador*, editorial Laertes 2003 / Barcelona, España Pág.62

³³ Lipman, Sharp y Oscanyan. *La Filosofía en el Aula*, Ed. De la Torre. Madrid, 1992/ Pág.13

oportunidades y libertad;”³⁴ de eso se trata justamente la labor educativa, inducir a los infantes desde un inicio a poner en práctica su libertad y por ende su humanidad.

Para conseguir verdaderas sociedades libres y solidarias es imperioso abordar la filosofía e introducirla en las aulas, de tal manera se exhorta a la infancia a que aprenda una nueva forma de pensar. Que la acción de pensar ya no sea un simple movimiento biológico involuntario producido por el cuerpo humano, semejante a la respiración, sino por el contrario, que se convierta en una acción impregnada de conciencia, de razón, de entendimiento, de voluntad, de creatividad, de libertad y por ende de eticidad. De este modo se estará erigiendo las futuras sociedades democráticas donde se contará con “... **personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión**”.³⁵

En conclusión: el interés por este tema surge, porque la filosofía se ha concebido a lo largo y ancho de la historia y la sociedad misma, como algo inalcanzable, superfluo, por lo que difícilmente los niños y las niñas en las escuelas podrán o estarán en capacidad de lograr. Esto viene dado, por el carácter rígido de cómo se la han presentado en las aulas a quienes posteriormente van a impartir clase. Y una vez que estos docentes se relacionan con el trabajo en el aula, consideran a la “*madre de todas las ciencias*” algo impenetrable en la capacidad cognitiva de los infantes. A ello se le suma el poco o ningún conocimiento e interés que tiene la sociedad en general a cerca de la filosofía y la concepción cultural errada sobre la infancia, que ha trascendido a las generaciones.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación está dirigido, por un lado, a mostrar en qué sentido la infancia ha sido considerada a lo largo de la historia como la etapa inútil del ser humano, de allí la concepción que ella por sí misma no es capaz de producir un pensamiento lógico, crítico y reflexivo, pues ha sido necesario

³⁴ Kohan, Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire Argentina, 2007/ Pág.12

³⁵ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, 1992/ Pág.14

explicarle “todo” para que pueda tener alcance al “saber” despojándola de cualquier oportunidad para hacer-se y situar-se en el mundo y de su realidad más próxima.

Por otro lado, analizar las posturas filosóficas y pedagógicas que se han inclinado a demostrar que la infancia como cualquier ser humano, posee la genialidad del carácter pensante, pues su ineludible raciocinio (la cual es una característica de la naturaleza intrínseca del homo sapiens), han quedado demostrado en acciones como hablar y caminar, entre otras cosas, que no han necesitado de un tutor o de un maestro para explicarle cómo hacerlo.

Y por último, defender y explicar mediante la propuesta, (clímax de esta investigación) que no se puede obviar la relevancia del arte de pensar en los niños y en las niñas, pues como *“la generación de relevo”* debe tener la importancia y el lugar que amerita dentro de la sociedad. Por lo que es necesario romper con esos modelos opresores, obsoletos que tanto daño han hecho a la colectividad. Empezando desde la familia como primera institución social y seguida de la escuela, la cual tiene mucho peso tanto en la personalidad del infante como en la sociedad misma. Permitiendo así la entrada de la filosofía en la escuela básica, sin despojar a la infancia de sus temores, sueños, experiencias y afecciones, de tal manera que la filosofía facilite la práctica diaria del pensamiento, para que éste ya no sea sólo un impulso involuntario, sino, también un proceso consiente con el cual podrá entender el mundo en el que se encuentra inmerso, criticarlo y en buena medida actuar poniendo de manifiesto su voluntad e inteligencia, por ende la racionalidad de su libertad y de su humanidad.

En relación con lo anterior, cabe destacar que esta investigación estará enmarcada dentro del área de la Filosofía para Niños y es menester sustentarla mediante el estudio de autores que estén sumergidos en esta corriente filosófica como son Matthew Lipman, Walter Kohan, para quienes conceptos como Infancia y Filosofía y Filosofía de la Infancia son la piedra angular de su pensamiento. Sin dejar

de tomar en cuenta a otros que se han ocupado de esta temática. A sí mismo se considera relevante incluir al pedagogo Philippe Meirieu, para que forme parte de la triada de los autores principales de este trabajo de investigación, que a pesar de no pertenecer a la corriente antes nombrada, se ocupa muy de cerca de este tópico

Para abordar los conceptos de Infancia, Filosofía, Filosofía de la Infancia desde las perspectivas de Lipman, Kohan, así como también los conceptos de Infancia y Educación de Meirieu, inicialmente: se hará un análisis exhaustivo de las posturas filosóficas de Lipman y Kohan, del mismo modo a las tesis filosóficas de educación y pedagogía propuestas por Meirieu. En segundo lugar: se explicará la relación que existe entre las posturas filosóficas y las tesis pedagógicas y su posible tributo a la educación. Todo esto con la finalidad de dejar bien claro de dónde surge la propuesta que se quiere dar a conocer con la presente investigación.

Sin embargo, la necesidad de hacer una contribución mediante la propuesta que se expondrá, en torno a la enseñanza de la filosofía en la educación básica, desde la óptica de la filosofía para niños, obedece a la convicción de que es necesario superar la idea de la adjudicación de la Filosofía como una categoría de competencia exclusiva de la edad madura del ser humano. Por ello, cabe preguntarse ¿es necesario ser adulto para poder filosofar?, ¿será posible asociar la filosofía con la infancia?, ¿qué retos enfrenta una educación que toma el pensar como elemento primordial de la acción cognoscitiva y reflexiva?, ¿cómo y cuándo se puede enseñarse filosofía en la escuela? ¿Cómo se asume el término de democracia en un aula en la que los niños y las niñas siempre van a estar a la espera de la decisión del otro para hacer-se? Estas interrogantes servirán de hilo conductor en el desarrollo del trabajo de investigación que se expondrá.

1.2 Objetivos

General:

Determinar unos postulados filosóficos y pedagógicos que sirvan de orientación a la experiencia de la enseñanza de la filosofía en la escuela, de tal manera que se promueva en los infantes el pensamiento lógico, crítico y reflexivo.

Específicos:

- Explicar las propuestas teóricas de Matthew Lipman acerca de la filosofía para niños y la relación existente entre Infancia, Filosofía y Filosofía de la Infancia.
- Explicar las propuestas teóricas de Walter Kohan acerca de la filosofía para niños y la relación existente entre Infancia, Filosofía y Filosofía de la Infancia.
- Explicar las tesis filosóficas y pedagógicas de Philippe Meirieu y la relación con la Infancia y la Educación.
- Demostrar la relación entre Matthew Lipman, Walter Kohan y Philippe Meirieu, a fin de construir las bases teórico-prácticas de sustentación de las propuestas que se realizaran.

1.3 Metodología

La presente investigación es de tipo documental, con un nivel explicativo, pues se considera la estrategia más idónea para responder al objeto de estudio planteado. Es de tipo documental, porque se basa en la búsqueda, análisis e interpretación de la información obtenida de la fuente bibliográfica, que representan las referencias principales para apoyar este estudio y de modo explicativa, pues se analiza y se expone el por qué la imperiosa necesidad de enseñar filosofía en la escuela básica.

Conviene señalar que la investigación sujeta al nivel explicativo tiene relación causal; no sólo persigue describir o acercarse al problema, sino intenta encontrar las causas del mismo. **“La investigación explicativa se encarga de buscar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto... los estudios explicativos pueden ocuparse tanto de la determinación de las causas... como de los efectos... mediante la prueba de hipótesis.”**³⁶

Ambos elementos: la investigación en los documentos y su explicación-exposición, son características peculiares para enmarcar la presente investigación dentro de un trabajo monográfico o una monografía.

El término monografía, etimológicamente significa **“(mono- y –grafía) es la descripción y tratado especial de determinada parte de una ciencia, o de algún asunto en particular.”**³⁷ Cabe mencionar que al tema, objeto de estudio de la

³⁶ Arias Fidias G. EL proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Ed. Episteme. 5° edición. Caracas, Venezuela, 2006/ Pág. 26

³⁷ Ander-Egg E. y Valle p. Guía para preparar monografías. Lumen, Humanitas. Buenos Aires, Argentina, 2003/ Pag. 9

siguiente investigación se le hace un estudio especial, de tal manera que se delimitó, determinando así la esencia de la propuesta que emerge del análisis minucioso y exhaustivo que se le realiza a las posturas filosóficas y pedagógicas de los autores expuestos.

El tratamiento específico o especial no determina la extensión de la investigación como tal, ya que ésta no es una característica peculiar de la monografía. Su carácter reside en la calidad de la tarea, es decir en el nivel de investigación, la cual dependerá de las finalidades respectivas que presidieron su elaboración. No se trata de hacer abundantes desarrollos analíticos, sino delimitar la temática de una manera estrecha, para así exponer con exactitud y precisión lo que se quiere comprobar y defender: **la posibilidad de enseñar filosofía a los niños y a las niñas en la escuela.** La delimitación no ignorará las diversas fuentes bibliográficas en donde otros autores de manera concreta exponen o muestran los conceptos de Filosofía e Infancia. Esa bibliografía representa material complementario en el desarrollo de esta investigación.

En torno al enfoque metodológico, conviene señalar los pasos que se siguieron como elementos para determinar la puesta en práctica del mismo.

Inicialmente: se piensa en un tema: la filosofía como algo nunca abordado en las aulas de clase de los más pequeños. Luego, se solicita asesoría al tutor y en conjunto se hace selección y delimitación de la propuesta a trabajar. **“La Enseñanza de la Filosofía en la Escuela”**. Pero surge la siguiente interrogante: ¿bajo qué postulados se podrá trabajar, para mostrar la relevancia que se pretende y la factibilidad de la investigación? De inmediato el tutor sugiere que el trabajo debe enmarcarse bajo la óptica de Filosofía para Niños, ya que, por un lado considera que es la propuesta correcta para el tratamiento del tema y por otro lado, oportunamente esta parte de la filosofía propone lo que se pretendía investigar. Por lo tanto había que estudiar al autor que se considera el padre de esta visión, Matthew Lipman y a su vez se debía

apoyar el estudio en otro autor que también han trabajado muy de cerca los conceptos de filosofía e infancia como es Walter Kohan y aunado a ello el tutor plantea incluir en el trabajo de investigación al pedagogo francés Philippe Meirieu, quien con su postulado ha dado una gran contribución a la esencia del tema en general.

El análisis sobre la conceptualización y la postura asumida por estos tres autores con relación a la investigación dio pie a que el título final fuese el siguiente: **“LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA. UNA PROPUESTA DESDE LIPMAN, KOHAN Y MEIRIEU”**.

Cabe destacar que el planteamiento del tutor tuvo muy buena acogida por quién investiga sobre el tema, porque tenía conocimiento previo sobre el primer autor. Por lo que se decidió investigar bibliografía de la triada.

Una vez elaborado el título del trabajo de investigación, posteriormente se hace una revisión exhaustiva de la bibliografía primaria o principal a utilizar, se consultan fuentes bibliográficas como por ejemplos: trabajos de grado, tesis doctorales, entre otros, para corroborar que el tema tal y como se plantea no estuviera previamente hecho. Así mismo, su utilidad en cuestiones conexas para conducir la elaboración del mismo en cuanto a la investigación se refiere. También fuentes secundarias en donde se diera tratamiento serio a esta investigación, por último las obras que hicieran referencia muy de cerca al tema.

En esa búsqueda, localización y recogida de información sobre lo que se quería investigar, la revisión de la bibliografía de esos autores, no se hizo tedioso, ni desgastante, ya que, se contó con el apoyo del tutor quien presto parte de la bibliografía oportuna y orientó en donde se podría encontrar otras, lo cual generó ahorro de tiempo.

Siempre se tuvo presente la finalidad de la monografía, eso facilito juzgar lo que se podía aprovechar y lo que era apropiado. Aunque en esa aspiración por tener a

mano toda bibliografía que hiciera referencia al tema, en algún momento comenzó a aparecer la acumulación de documentos que remetían a otro y de inmediato surge el desespero por querer compendiar todo, por fortuna se supo en que momento detener la situación y no quedar atrapado en ella.

La manera oportuna que surgió para detener el síndrome de acumulación documental, nace del planteamientos de preguntas pertinentes como: ¿qué fuentes pueden proporcionar la información más útil y relevante para el tema específico de la monografía?, ¿la información que se recoge tiene pertinencia con los objetivos planteados en este trabajo?, ¿cuáles son los textos donde exponen específicamente los conceptos claves para el desarrollo de la monografía? Tales interrogantes sirvieron de guía para la distinción clara sobre cuáles debían ser las fuentes primarias, las fuentes secundarias, las obras de referencias y consulta generales.

Entendiendo fuentes primarias, los documentos originales que proporcionan los datos fidedignos del autor o de los autores a trabajar, tales fuentes son los textos escritos por los autores, publicaciones, revistas, novelas, tesis de grado, monografías, informes, actas de congresos, proyectos, entre otros. Mientras la fuente secundaria, proporcionan datos sobre cómo y dónde hallar información importante de lo que se quiere investigar, entre ellas se encuentran boletines, revistas de resúmenes bibliográficos, compendios de artículos y otras publicaciones, catálogos que contienen descripciones bibliográficas, con suficiente información para acceder a documentos escritos.

La importancia de hacer esta distinción, es porque se podía sentir confianza y seguridad sobre los datos proporcionados. Las fuentes primarias ofrecen la garantía de la recopilación. Lo mismo no pude observarse en las fuentes secundarias, ya que en las mismas hay posibilidad de distanciamiento con relación a las fuentes primarias y no puede asegurarse que se deba a un acto mal intencionado, sino básicamente a errores de transcripciones. **“Las fuentes secundarias están sujetas a error en**

proporción a la distancia de su alejamiento de la fuente primaria. Los meros procesos de transcripción, reimpresión, copias, etc., dan oportunidad para cometer errores involuntario.” ³⁸ En este tipo de fuente existe la posibilidad inevitable que en incontables oportunidades se produzca un mal uso de las fuentes primarias, por las diversas formas como se manipulan.

En este orden de ideas, las obras de referencias y consultas generales atañen a la bibliografía que abarcan temas diversos, dentro de los cuales se pueden encontrar referencias a tópicos que son de interés para quienes investigan, entre ellas están enciclopedias, diccionarios, guías, publicaciones, memorias, páginas electrónicas. Sin embargo, cabe destacar que previamente a esta revisión y clasificación exhaustiva, fue conveniente buscar orientación en el tutor como informante clave, pues tenía la disposición en prestar su apoyo.

Pero, preliminarmente a la información sobre los autores a trabajar y tema, se estimó relacionar algunos criterios o factores que se tomaron en cuenta y fueron útiles en la elección del mismo. Cuyos criterios o factores apuntan hacia la necesidad del planteamiento y replanteamiento de preguntas que sirvieron de base para la deliberación sobre la investigación. Estas preguntas fueron: ¿Cuál es la relevancia que tiene este tema para convertirlo en una investigación? ¿Cuáles son las motivaciones para realizar un estudio sobre este tema? ¿Qué se pretende con la realización de este trabajo? ¿Se tiene la posibilidad de acceder con facilidad a la información? ¿Cuánto se ha escrito sobre este tema? ¿Los autores seleccionados le dan un tratamiento explícito en sus teorías a los conceptos claves que se pretenden desarrollar dentro de la investigación?

A sí mismo, cuando se hace referencia a la delimitación y definición del tema, se reseña específicamente el título del trabajo. Porque al adjudicarle el título a la investigación, ya se estaba mostrando sobre qué explícitamente se va a investigar,

³⁸ Idem, pág. 48

esto permitió a su vez enfocar de entrada la naturaleza del problema y la accesibilidad de las fuentes, por lo que se tomó como punto de partida la relación estrecha entre el tema y el contenido, así mismo se puso de manifiesto la claridad y la síntesis, como elementos fundamentales para exponerle al tutor el posible esqueleto de lo que formaría el cuerpo de la investigación.

Tomando en cuenta que en esta fase de la monografía no hay aún un contenido, sólo un esquema provisional de un posible contenido, el cual sirvió como hilo conductor que guió la iniciación del trabajo. La formulación del tema, la estructura del índice y el contenido se precisaron recíprocamente. El tema precisó el contenido o sub-temas del índice provisional y la redacción final. La distribución del índice, valió como guía para el desarrollo del trabajo, por consiguiente, delimitó la manera como se iba a tratar el tema y orientó el modo de hacer el trabajo.

Las preguntas previas que surgieron en torno a lo que se quería trabajar sirvieron de base y al mismo tiempo de confrontación a la investigadora consigo misma, arrojó como resultado que al comienzo se contaba solamente con un bagaje de lo que se quería estudiar. Sin embargo, para tener avances hacia una mayor concreción, se establecieron claramente los límites de espacio y tiempo de lo que se estudiaría como tema de la monografía.

Cuando se plantea el problema de la investigación, se considera el punto de partida de la misma, pues se identifica el problema, planteándose y enmarcándose en un enunciado claro y preciso. Así mismo surgió el cuestionamiento sobre los datos del problema, los aspectos o elementos principales y específicos. Aquí conviene señalar que se enfatizó en el análisis del problema a través de su descomposición dimensional, creando sus constituyentes.

Del mismo modo tal y como se expresa en líneas anteriores con relación a la clarificación y clasificación de la fuente bibliográfica, se indago lo qué se había dicho

o trabajado sobre el tema, consultando estas fuente bibliográfica, con el objeto de estudiar la literatura que se ha ocupado del contenido y cuestiones conexas. Estas cuestiones conexas al problema en cierto sentido son susceptibles de verificación empírica. También se trato de evitar siempre el mal uso de los conceptos, definiendo de manera clara la trascendencia de los términos que precisaron el problema. Por último, se dejo claro los objetivos que se pretenden alcanzar a través de este trabajo, con ellos se determinó el para qué de la investigación.

Con todos los elementos expuestos anteriormente, fue necesario elaborar un plan general del trabajo, el mismo fue incontablemente cambiado, en la medida en la que se iban consultando nuevas referencias bibliográficas, aparecían elementos que daban indicio a la delimitación del tema, abordándolo progresivamente en un nivel mayor de profundidad, con el propósito de ir ajustando el ámbito sobre el cual trataría la monografía.

La modificación del plan general del trabajo o del diseño provisional obedeció, a la recopilación de la información, a la realización de nuevas lecturas y consultas, a las reflexiones que fueron surgiendo en torno al tema y al avance de la redacción del trabajo. Lo que imperó desde un primer momento fue el esquema lógico con lo que figuró el primer grupo y subgrupo que representaron lo que era partes, capítulos y subcapítulos del tema general. El esquema es la postergación del tema y de la enunciación del problema que lo expresó.

Este plan o diseño provisional debe contener los puntos principales de la monografía. Estos puntos expresan un modo de realizar una descomposición en los diferentes sub-problemas o sub-temas en que se divide el tema central. Son, a su vez, los pivotes sobre los que descansan la línea discursiva, permitiendo la unidad, el orden, la progresión y la transición de los diferentes puntos que se articulan en el conjunto de la monografía, dentro de una secuencia lógica.³⁹

³⁹ Idem, pág. 19

Estos puntos principales hacen referencia al índice y a su vez a los capítulos, pues el índice fue de gran ayuda para la organización de las ideas y la preparación del trabajo con respecto de lo que se quería hacer. En cuanto a los capítulos pude decirse que sirvieron de guía para una mayor precisión del tema.

Como todo trabajo de investigación, ésta monografía también está diseñada o compuesta de la siguiente manera: de un título, de una introducción, de un cuerpo (subdividido de partes, capítulos y subcapítulos), de conclusiones y recomendaciones.

Cuando se colocó el título definitivo a la presente investigación se tomó en consideración tal y como se redactó, la claridad y la precisión, para que con sólo enunciarlo mostrara el tema y el resumen del contenido. De la misma manera se hizo con la introducción, o el aspecto introductorio pues ésta sirvió básicamente para formular el objeto de estudio o planteamiento del problema y algunas situaciones contextuales que ayudan a comprender el alcance y significado de la investigación y la forma cómo se abordó los conceptos claves de cada autor estudiado.

Por otra parte, se describieron los objetivos, el que hace referencia a los aspectos generales y los que puntualizan o particularizan los motivos que hicieron llevar a realizar este trabajo.

El cuerpo del presente trabajo, contiene en sus partes de manera sintética y globalizada los resultados de la investigación. En esta fase de la monografía se tomó en cuenta ciertas exigencias acerca del modo de estructurar el desarrollo de la misma. Entre las exigencias que se pusieron de manifiesto están: la unidad, el orden, la progresión, la transición. Para presentar la unidad en el trabajo realizado, se asumió el cuidado de mostrar durante su transcurso que todo lo que se dijo estuviera relacionado con la investigación misma, es decir, que fuera la esencia de la investigación.

Aunque se debe reconocer que en esta parte, surgieron muchas dificultades en torno a la manera cómo se debía centrar el tema en su totalidad, pues en ese afán por revelar lo que se sabía sobre el mismo, frecuentemente se caía en divagaciones inútiles o en detalles superfluos y eso hacía que se disgregara la comprensión del tema. Por fortuna las relecturas constantes de la transcripción del trabajo permitió tomar en cuenta ese error imperante y hacer los correctivos pertinentes, para poder tener progresión y mostrar el fruto final.

El orden que se siguió antes y durante de la investigación, apuntaron siempre a la correlación de los razonamientos, es decir, unos se derivaron de otros. Siempre se trató de seguir un hilo conductor en el discurso, así como también un orden lógico que jamás se perdió, esto permitió que la transición se diera con mayor fluidez.

Al hablar de la progresión, se puede hacer referencia al avance que se obtiene por aproximaciones sucesivas, de manera tal que el conjunto de ideas que se tenían sobre el tema pudo desarrollarse de manera ordenada.

Cuando se usa el término transición en este contexto significa que una monografía o cualquier trabajo de investigación no puede ser una simple acumulación de ideas, análisis, datos, etc. Es preciso que se considere claramente todas las partes y las relaciones de ellas con el trabajo globalizado.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos formales, el presente trabajo investigativo está dividido en capítulos y los mismos están relacionados entre sí como parte del problema central. Estos capítulos tienen un título formulado de manera adecuada, el cual orienta acerca del contenido que clasifica y clarifica la estructura total del trabajo. Pues los capítulos representan la parte sustantiva del estudio.

En esta investigación a modo de que las conclusiones no queden diseminadas en el cuerpo o texto como tal, fue necesario colocar las conclusiones apartes mostrándolas

por temas, es decir se ordenó según su disposición de importancia, de manera sistemática se exponen los hallazgos, el significado transcendental y las sugerencias para investigaciones ulteriores.

Se precisó en esta parte del trabajo, no introducir nuevos elementos para no ser disonante con respecto al cuerpo del mismo. Por lo que se aseguró mostrar en la conclusión una relación explícita y una derivación del trabajo en su totalidad. En la presentación de la conclusión, el tema, se mostró dando el efecto de que el texto estuviera regresando a la introducción, pero con una óptica superior. Ese efecto de espiral, también se observa en el cuerpo pues allí se describe de manera extenso lo propuesto en la introducción. Por consiguiente se garantizó que la conclusión expresara exactamente a lo que se quería llegar. Con relación a las recomendaciones sugeridas parten de lo expuesto en el tema central a lo largo y ancho de su desarrollo.

En relación con lo anteriormente expuesto, resta decir que la investigación quedará estructurada de la manera siguiente:

Un primer capítulo introductorio que estará contenido del objeto de estudio, los objetivos de la investigación, el marco teórico referencial y el marco metodológico.

Un segundo capítulo donde se expondrá el marco teórico conceptual, por lo que se desarrollaran los conceptos de Infancia, Filosofía y Filosofía de la Infancia desde las posturas filosóficas de Matthew Lipman y Walter Kohan en torno a la Filosofía para Niños, así como también las tesis pedagógicas, el concepto de Infancia y Educación presentados por Philippe Meirieu.

Un tercer capítulo en el que se hará una propuesta filosófica y pedagógica, basada en los autores estudiados, relacionada con la enseñanza de la filosofía en la escuela. Finalmente se establecerá las conclusiones, se expondrán las recomendaciones y se reseñará la bibliografía.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS SOBRE LOS CONCEPTOS DE INFANCIA, FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA INFANCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LIPMAN Y KOHAN Y SOBRE LOS CONCEPTOS DE INFANCIA Y EDUCACION DE MEIRIEU.

En este capítulo se dará un tratamiento riguroso a conceptos como: Infancia, Filosofía y Filosofía de la infancia bajo los postulados filosóficos de Matthew Lipman, Walter Kohan y pedagógicos de Philippe Meirieu, pues ellos representan la explicación, la justificación y la conexión con el tema que consecutivamente se ha hecho alusión en esta investigación. Cuyo tema, es proponer como práctica continua dentro del contexto educativo la posibilidad de enseñar a los niños y niñas a desarrollar su racionalidad, es decir a aprender a pensar libremente con una racionalidad asentada sobre las bases de un humanismo radical, crítico y problematizador.

La razón por la cual se asumen los postulados mencionados, es porque dentro de este marco de ideas, no se puede seguir pensando que el niño y la niña son objetos de manipulación en la práctica cotidiana de un aula de clases, sino por el contrario, deben ser tomados en cuenta como sujetos de acción, capaces de construir su propio aprendizaje, ya que los responsables de llevar la gran tarea transcendental: formar a los niños y a las niñas, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, deben concientizar que está en presencia de un escenario con realidades distintas, por lo tanto heterogéneo y cada realidad representa otro Yo que se le iguala, que merece del reconocimiento y respeto a su dignidad.

Por lo tanto la educación no puede ser asumida como una *poiesis*, aunque tenga características de adiestramiento, que refiere a una imagen previamente definida, con

lo que aspira la sociedad, sin embargo, someter **“...la educación a una *poiesis* sería tratar al sujeto educando como una ‘cosa’ de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, que debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado.”**⁴⁰ El docente moderno, el de ahora, le corresponde comprender que su tarea no sólo se reduce a inducir a los estudiantes a la decodificación de lo que está escrito en un texto, a la enseñanza del manejo del cálculo básico, a combinar los colores para obtener otros, entre otras tantas cosas que sólo llevan a la práctica educativa a la transmisión cultural y con ello no promueve en el educando, más que ser un receptor presente, presto a lo dado y lo puesto por otro, sin haber un acto que involucre la esencia humana como tal.

El deber ser del trabajo educativo es ir más allá de lo que ya está dicho o plasmados por los otros, es aunar en lo preestablecido, es conjugar lo que ya está hecho con los intereses (en cuanto conocimiento y descubrimiento se refiere) de los alumnos, para exhortar en esa tarea de emancipación, las actitudes críticas, reflexivas y problematizadora de todo lo que les rodea, involucrando el espíritu creativo de cada participante, de manera tal que tome en cuenta sus experiencias previas, así como también sus sentimientos, sus emociones, sus afecciones haciendo de ello una dinámica educativa continua, tanto para los docentes, como guías de esa construcción, como para los estudiantes que son los sujetos guiados.

El trabajo netamente educativo debe concebirse como un encuentro entre iguales, donde el docente se muestre ignorante del proceso que se gesta **“...con la perspectiva de encontrar una nueva tierra firme para el enseñar y el aprender”**⁴¹ por lo que las actividades encuadradas en el trabajo pedagógico, serán actividades dirigidas al análisis que despierte en los aprendices el interés por su proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que le encuentre sentido real a lo que hace en el espacio educativo.

⁴⁰ Meirieu F. *Frankenstein Educador*, editorial Laertes 2003 / Barcelona, España Pág.62

⁴¹ Kohan. Walter O. *Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación*. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire Argentina, 2007/ Pág 18

El proceso de enseñanza y de aprendizaje no se debe seguir concibiendo como procesos dicotómicos, ya no se puede pensar en la práctica la existencia de una separación entre ambos procesos. Creer que el guión entre ambas palabras implica una disgregación es un error, por el contrario es simplemente una cuestión semántica, ya que, en la práctica es algo más profundo, con mucho más peso que involucra a todos los que en ellos participan. Ambos términos se incluyen como componentes de una síntesis, así se asume desde el campo de la filosofía donde **“enseñar y aprender se confunden en una sola actividad productiva y compleja, dinámica y abierta desde el marco de una colectividad intersubjetiva que se lanza a la aventura del conocimiento y de la indagación existencial.”**⁴² El proceso de enseñanza y de aprendizaje es una dinámica que tiene como eje transversal la retroalimentación de los involucrados, es decir, es un acto bidireccional. De ambos lados se aprende y se educa al mismo tiempo, tal y como lo afirma Freire.

Una de la manera idónea para darse esa retroalimentación es la comunidad de indagación, espacios de deliberación o espacios seguros (tal y como lo definen los autores) partiendo de la problematización y usando como herramienta básica el diálogo, para que fluya fácilmente la interacción, el intercambio, el compartir, la construcción en términos de deshacer y rehacer lo cosificado, lo ya preestablecido, siempre dentro de un contexto ético. Que a través del dialogo se magneticen las ideas y se relacionen las acciones.

⁴² Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2ª edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/ Pág. 22

2.1 MATTHEW LIPMAN: INFANCIA, FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA INFANCIA.

2.1. A. LA INFANCIA

“Si queremos adultos que piensen por sí mismos, debemos educar a los niños para que piensen por sí mismos”

Matthew Lipman

En esta parte de la investigación se considera importante analizar cómo Matthew Lipman, define la categoría Infancia, precisa la posición de la infancia en las aulas de clases y la manera en la que es auspiciada por los que en ellas mandan o tienen el poder. A sí mismo, cómo es acogida la condición de infancia por el resto de la población que se denomina adulto.

La experiencia infantil siempre ha estado supeditada por la observación del adulto en todos los escenarios, al punto de sesgar opiniones y creencias manifestadas por el niño o la niña, pues ese adulto considera que a su parecer las cosas deben hacerse de ese modo y no de otro, tal vez por una cuestión de poder, o de reafirmación cultural vana, donde toma fuerza frases como: *“el adulto siempre tiene la razón”*, *“el adulto nunca se equivoca”* o *“el adulto es el que sabe”*, entre otras. Para Lipman, históricamente se ha puesto de manifiesto una desconsideración colectiva por parte de la población adulta, que mal interpreta y acusan a la infancia de antojosa, caprichosa, poco flexible, indecisa, vacilante, ilógica e irracional. Sin importar que a esa que se descalifique y se minimiza es un Otro que se le iguala. Ignorando que la infancia posee características muy particulares como: observadora, experimental, emprendedora tentativa, sensible, resuelta e innata.

...la falta de interpretación o la mala interpretación adulta de la experiencia infantil, viéndola como antojadiza y caprichosa en vez de experimental, como irreflexiva en vez de emprendedora, como indecisa y vacilante en lugar de tentativa, como ilógica más que como sensible a los conflictos y ambigüedades, como irracional en vez de resuelta a proteger su propia integridad ⁴³

⁴³ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, 1992/Pág.57

Lipman cree que las instituciones claves de la sociedad: Familia, Estado y Escuela, donde la primera representa la instauración de las conductas privadas, la segunda representa la instauración de los valores públicos y la tercera representa la síntesis de ambas, deberían mostrar interés por las características originarias de la infancia, pues son elementos que encaminados, inducen a despertar en la infancia su carácter genuino de filósofa nata. Tales características determinan el concepto de infancia que plantea este autor en el trascurso de su propuesta filosófica.

La infancia es **observadora**: porque su naturaleza intrínseca de un ímpetu inacabado dirigido por una curiosidad peculiar, le permite relacionar lo que está viendo con la información que se le proporciona, simultáneamente ella hará preguntas para satisfacer su averiguación y así queda resuelto momentáneamente su asombro y su necesidad de saber. A eso se debe que tenga presente en sus conversaciones continuamente un por qué, causando molestia o enojo al adulto que la escucha.

La infancia es **experimental**: porque lo que aprende lo coloca en la etapa de prueba, es decir lleva a la práctica lo que inmediatamente observa sin dudar de sus capacidades, no se conforma o no da por sentado en absoluto la experiencia de los demás, quiere por sí misma comprobar y tener la certeza de lo que se le presenta, de ahí que se le catalogue como antojosa o caprichosa.

La infancia es **emprendedora**: porque su naturaleza incansable y ambiciosa la llevan a pensar y decir lo que ella quiera, de un modo tan natural y libre, por lo que defenderá su punto de vista, pues aún no está en la capacidad de entender y discernir las normas o leyes morales, ni las sociales, por ello no se le puede acusar de infractora o poco flexible.

La infancia es **sensible**: porque se impresiona fácilmente con todo lo que conoce, con todo lo que represente innovación, su capacidad de asombro nunca se

agota, siempre está a la espera para divisar lo dado y lo puesto como algo nuevo. Lejos de ser vacilante o indecisa mostrará inquietud por saber más.

La infancia es **resuelta**: porque ella en sí misma está dispuesta a proteger su opinión con una peculiar honestidad exclusiva, que siempre la caracteriza.

La infancia es **innata**: porque posee gran capacidad para mostrarse ante el mundo de modo tan natural que impresiona muchas veces sus proezas.

La infancia es **tentativa**: porque no se consuela y va tanteando o averiguando qué cosas son verdaderas a su juicio y que no lo son, es decir que cosas corresponde al campo de la certeza y que no. Es propio en esta etapa del ser humano que se busque comprobar sobre lo que está escrito o se ha dicho, por lo que el niño y la niña estará siempre en ese intento, en esa continúa indagación, en ese querer constatar divergentes opiniones, de tal manera que la deshace y la rehacer desde su óptica, pues su interés se basa en buscarle un sentido real a lo que está ante sus ojos. **“El niño indaga porque se siente estimulado a pensar desde otros puntos de vista de otras posibilidades que pueden ser exploradas para darle una explicación lógica a las cosas.”**⁴⁴ Esas explicaciones forman parte del mundo que la infancia se construye así misma, de manera espontánea e imaginativa.

Ante lo expuesto, a pesar de que Lipman cree que todo pensamiento debe tener firmeza lógica, es preciso estimular y animar la fantasía y la imaginación de la infancia a modo de crear nuevas situaciones y posibles realidades, tomando en cuenta la formación de conceptos y la conceptualización de juicios orientados por el pensamiento crítico. Por lo que Lipman no desestima la infancia como un potencial que promete mucho, pero necesita orientación. Ella por sí sola y de manera natural

⁴⁴ Márquez F. A y García J, La Filosofía de Matthew Lipman y el pensar filosófico de los niños. Revista Ensayo y Error. Nueva etapa, año XV N° 30 Caracas, 20006 /Pág. 106.

tiene capacidad para descubrir, explorar e inferir la realidad que la circunda, siempre y cuando esa realidad sea significativa.

Como todo el mundo, también los niños ansían una vida de experiencias ricas y significativas. No se conforman con tener y compartir, sino con hacerlo significativamente. No les basta desear y amar, sino que tiene que hacerlo con sentido; los niños quieren aprender, pero significativamente.⁴⁵

Los significados demandados por la infancia no pueden ser dados, se les debe orientar para que ella los descubra por sí misma, por su propia implicación en el diálogo y la investigación. Pero una vez que esos significados son alcanzados deben ser nutridos, para tal fin la escuela alinearla y apoyara, comprendiendo la infancia como un otro igual. Eso sería de gran ayuda, pues se superaría las expectativas del sistema educativo, en cuanto a tener niños y niñas educados, también ayudaría a la infancia a construir paulatinamente su visión de cómo funciona el mundo y a relacionarse mejor con él. Sería oportuno que la educación se oriente a proporcionar a la infancia una comprensión de todo cuanto le rodea, tomando en cuenta su perpetua curiosidad.

Generalmente los estudiantes suelen quejarse que estudiar es algo aburrido, por lo que le prestan poco interés. Les resta importancia al acto educativo, porque no le encuentran sentido. Esta situación suelen acrecentarse en los sucesivos años escolares, lo que puede generar una futura deserción escolar. En la práctica, el proceso educativo debe tener relevancia, sentido y significado para los estudiantes así no sería necesario formarlos en el aprendizaje, sino ellos por sí mismos buscarían saciarlo. Esto es lo que Lipman llama la autonomía en el aula.

Por su parte, los docentes se animan a instruir, cuando se encuentran con niños y niñas que aceptan sus palabras acerca de lo que ellos veneran, de lo que consideran digno de admiración, y **“... suelen hacer preguntas que los estudiantes pueden**

⁴⁵ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, 1992/Pág 57

responder sin ningún tipo de apasionamiento, sin generación de dudas o perplejidades y sin que se genere pensamiento auténtico, ya que el proceso suele ser mecánico y constreñido.”⁴⁶ Esto crea en el ambiente escolar una rutina tediosa y totalmente pasiva, jamás habrá un interés por salir de esa situación. Pero, un escenario contrario sería aquel en el que aparezca un intento por revelarse ante lo que se daba por sentado, atrapando el interés del estudiante, causando un movimiento interno, un ímpetu por investigar, por reflexionar sobre eso que escucha, poniendo de manifiesto su voluntad, su ánimo por querer ir más allá y si el docente se involucra o participa en esta situación, entonces puede decirse que la razonabilidad se muestra deseable en el aula.

Ante esta situación el currículo ya no podría presentarse como algo estático en sí mismo, que detiene el desarrollo del pensamiento, por el contrario el currículo debería ser la guía que inste al profesorado a educar desde la razonabilidad y para la racionalidad, tomando en cuenta la heterogeneidad en su espacio y de este modo se anime a la formación de las comunidades de investigación.

Si en el aula se encuentra presente el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, con mira a problematizar los acontecimientos de manera pertinente, siendo esto constantemente la línea del proceso educativo, es evidente la convergencia entre educación y política. A partir de allí ya no puede creerse que la dinámica que se presenta en el aula es una simple reproducción que estimula la pasiva por excelencia, ya no podría verse más a la infancia como la máxima expresión de inseguridad, no habría necesidad de arrearla, ya que, según el criterio de muchos adultos, la infancia tiene poca confianza en sí misma y se mostrará conforme ante lo que se le dice.

La posición del docente arriero, es la que Lipman rechaza y en su lugar propone y defiende el enfoque del docente que incentive la capacidad del descubrimiento, anime al estudiante a buscarle el sentido a lo que hace, el significado de sus

⁴⁶ Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2º edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/ Pág. 58

experiencias a modo de que pueda nacer un entusiasmo en los niños y en las niñas por participar en su proceso educativo, a ser autónomo para obtener nuevas experiencias y encontrar un mejor sentido, un sentido real al espacio escolar. Si esto no es posible en el aula, sólo les resta a la infancia seguir en su rol de oprimida, seguir siendo inducida a una vida colegial predestinada.

Si la escuela no puede ayudar a los niños a descubrir el sentido de sus experiencias, si esto no es misión suya en absoluto, entonces podría no haber más alternativa que dejar el sistema educativo en manos de aquellos que puedan manejar más astutamente la aprobación de los niños para ser manipulados en un estado de tonta beatitud⁴⁷

La familia y la escuela tienen un valor y un significado muy grande en la vida de la infancia, son la base de su formación, por consiguiente representan su modelo a seguir, por lo que, es necesario que el adulto tome en cuenta a la infancia como alguien más, y ya no como algo más, que la dignifique, que la asuma la más que la representación del ser humano en miniatura, como alguien relevante que está a la espera de ser orientado o encaminado. Así mismo, que la anime o apoye a expresar de modo individual sus experiencias vividas y sus propias perspectivas.

Es igualmente inútil asegurarles que tienen la dignidad y el valor de seres humanos, cuando lo que necesitan de forma más inmediata y clara es que le ayuden a expresar la individualidad de su experiencia y la originalidad de su punto de vista personal.⁴⁸

Es menester que el adulto haga sentir a la infancia que es una parte fundamental de un todo, en cuanto a un ser completo de manera tal que ella se sienta un humano capacitado para hacer valer sus derechos y poner en práctica sus deberes, como también poner en práctica la singularidad de su punto de vista, opiniones y creencias personales. El adulto debe entender que la infancia tiene las mismas potencialidades que él, pero poca orientación. Pues, si al niño y a la niña no se les

⁴⁷ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, 1992/ Pág. 55

⁴⁸ Idem, Pág. 61

alienta a sentirse satisfecho y satisfecha de sí, jamás se le ayudará a desarrollar aquellas competencias y facultades de las que a ellos les gustaría estar orgullosos.

Una de las herramientas idónea o más valiosa para que todo ser humano exprese su individualidad es el diálogo, pues a través de él hay un reconocimiento del otro y un reconocimiento en ese otro, en tanto ese otro se le iguale en una relación mutua, vivencial donde predomine la eticidad.

2.1. b. LA FILOSOFÍA DESDE LIPMAN

En este punto se desarrollará el concepto de Filosofía expuesta por el autor, su estrecho vínculo con la educación y su tributo a la democratización del aula. De igual manera se enfatizará sobre la relación de Infancia y Filosofía ampliada desde la comunidad de indagación, donde la herramienta fundamental es el diálogo.

La filosofía desde hace mucho tiempo juega un papel estéril en las sociedades del mundo entero, su insignificancia se ha patentizado a pesar de su increíble riqueza y diversidad epistemológica, para Lipman, tal vez esto se deba a la rigidez, a la abstracción, a su apariencia inabordable, superflua y a su forma áspera con la que siempre la han mostrado. Sin embargo, en los últimos siglos, se ha divulgado una nueva visión sobre esta disciplina, pues se devela que ella tiene una extensa aplicación en la práctica del accionar humano, su relevancia es tan grande que trasciende ese enfoque reduccionista y absurdo a la cual ha sido sometida por el sistema educativo, donde figura como una asignatura más en el currículo escolar y sólo es impartida en la etapa de la adolescencia, cuyos contenidos curriculares allí referidos es un viaje muy somero por las distintas posturas filosóficas y sus máximos representantes, cosa que resulta poca atractiva para el estudiantado, por lo que terminan repudiándola.

La filosofía por sí misma contiene un cumulo enorme e importante de riqueza pedagógica, sin embargo se les dificulta a quienes imparten clases, ponerla en práctica en las aulas escolares, pues sigue dominando la concepción de la filosofía como difícil e inalcanzable y de ese manera la proyectan a los estudiantes, por ello, jamás existirá la posibilidad de un ambiente impregnado de esencia filosófica y cada día recobra más vigencia la práctica de la repetición memorística, sopesando los exámenes como el instrumento más valioso para medir la capacidad cognitiva de los estudiantes, pues el sistema así lo ha venido exigiendo y el cuerpo de profesorado difícilmente podrá hacerlo de otro modo. **“Mientras se piense que el ideal supremo**

de la educación es aprender como ocurre en todas las sociedades tribales, el modelo de la repetición memorística dominará los exámenes y los profesores encontrarán difícil no enseñar pensando en ello.”⁴⁹

Este modelo de la adquisición de conocimiento ya acabados, pensado por otro que predomina en la educación y la práctica de repetición memorística jamás animará a la infancia a pensar por sí sola las cosas más simples, las relacionadas con su etapa, ni muchos menos a la posteridad llegará a interesarse por asuntos de organizaciones políticas, económicas y sociales del país. Porque de igual manera no sabrá problematizarlos.

Pero, es preciso señalar que si no se prepara al cuerpo de profesorado para enseñar a pensar jamás tendrá las herramientas pedagógicas para aplicarlas en su práctica diaria. **“Los profesores hacen lo que pueden: ponen en práctica aquello para lo que han sido formado y enseñan como a ellos les han enseñado. A su vez, esto traslada el problema al niño...”⁵⁰** Para enseñar filosofía en las aulas es menester que se cuente con docentes que tengan la preparación académica y que estén dispuestos a: explorar ideas, investigar a través del diálogo y respetar el ánimo de los niños y de las niñas que están involucrados en el proceso de aprendizaje.

Hasta la actualidad los métodos de preparación a los docentes no son los más apropiados para desarrollar esas disposiciones, pues mientras sigan convencido que **“Los textos y los exámenes son la máquina que mueven la enseñanza,”⁵¹** el cuerpo de profesorado seguirá atrapado en esa convicción, tanto los que preparan a los docentes para trabajar en aulas, desde los espacios universitarios, como los docentes mismos que les toca directamente interrelacionarse con los niños y las niñas en el escenario educativo, siendo éstos últimos quienes más lo padecen.

⁴⁹ Idem. Pág. 39

⁵⁰ Idem. Pág. 102

⁵¹ Idem. Pág. 105

De esta forma los centros educativos y las facultades de formación del profesorado justifican su resistencia al cambio arguyendo que les harían un mal favor a sus estudiantes al prepararlos de forma diferente, pues muchos profesores de educación tienen absoluta confianza en los métodos de enseñanza de formación de profesorado que siempre han utilizado.⁵²

Ante este panorama, es oportuno que se logre un cambio de mentalidad y de actitudes desde las aulas de los aspirantes a profesores, de modo tal que de los pocos estudiantes de educación que han tenido la suerte de toparse con las herramientas de cómo enseñar a pensar a sus alumnos, se convierta en una mayoría. Sin embargo, de antemano será preciso entender que este es un largo y difícil proceso de la reforma de educación del cuerpo de profesorado, ya que no se trata exclusivamente del docente de aula, va más allá, desde el currículo educativo que se diseñan y se imponen para que sea puesto en práctica, hasta la mentalidad de quienes lo conciben como la panacea de la práctica educativa.

De no conseguir esa reforma en la educación desde las mentalidades de quienes imparten clases y todo lo que implica el trabajo pedagógico en sí mismo, el modelo tribal de la educación seguirá condenando al fracaso a los niños y a las niñas que están inmersos en él. Ese fracaso se vislumbra desde el momento en el que se ahoga el pensamiento, desde el momento en el que los docentes deciden pensar por sus alumnos en lugar de suscitarlo, lo que traerá como futura consecuencia personas pasivas, incapaces de procrear por sí mismas pensamientos lógicos y reflexivos sobre la realidad que le circunda y jamás habrá una preocupación sobre eso, solo les resta vivir como autómatas en su comunidad y peor aún en su sociedad. Porque, **“igual que un bote en un remolino, su libertad de movimiento consiste en dar vueltas en círculo sobre sí mismo.”**⁵³

Ya no puede creerse que la vida en el aula está regida bajo el estudio de textos cosificados, disecados y organizados de manera formal, ellos deben tomarse

⁵² Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2ª edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/ Pág. 48

⁵³ Idem.

únicamente como referencia, de lo contrario se estaría agudizando el estado vegetativo de la escuela tradicional, tomando como base la educación por recetas, cumpliendo al pie de la letra las instrucciones allí señaladas, ignorando que el niño y la niña prometen mucho en cuanto a creatividad se refiere, por lo que es necesario introducir elementos fundamentales para despertar la capacidad de pensar en los infantes, tal como la lógica, donde se involucran actos cognitivos, actos meta-cognitivos y otros actos que faciliten el cultivo de la racionalidad, de tal modo que esta será la única vía para lograr el autodesarrollo racional.

El pensamiento de Lipman coincide con el de Kant, en cuanto a que Kant proponía que el ser humano debe pensar por sí mismo y para que eso fuese posible, validaba que a las personas se debía educar desde la infancia.

Para Kant, pensar por sí mismo no se trataba de una sumersión inquisidora, se trata más bien del cumplimiento o acatamiento voluntario de cada persona a las máximas que se establecen como universales. De ello hace referencia en “La Crítica de la Razón Pura”, cuando señala que todos los conocimientos comienzan por los sentidos, pasan por el entendimiento y terminan en la razón y luego enfatiza en “La Crítica de la Razón Práctica” cuando anuncia que lo propio del ser humano es la razón y como sus acciones son estrictamente humana, exige que sean racional, porque está guiada por la razón. Por lo tanto, la razón práctica es la guía de las acciones humanas, por eso, la razón práctica está dotada de universalidad. Se puede observar que Lipman está alineado en este sentido al pensamiento kantiano, cuando hace referencia que en el pensamiento complejo, por ser de esta índole está impregnado de la dimensión emotiva, afectiva y social del pensar y de este modo se ve reflejado en su accionar, es decir cuando se pone en práctica.

Para Lipman es imperioso que la infancia se relacione directamente con la filosofía, pues ella le va a mostrar de qué manera se piensa mejor, cómo un simple

pensar, un pensar disperso, puede transformarse en un pensar analítico, lógico, crítico, por ende verdaderamente racional.

¿Será posible asociar la filosofía con la infancia?

La filosofía desde sus inicios, remontada en el siglo VI a.C. ha venido trabajando una serie de conceptos o términos indispensables para la vida humana, pues son cuestiones netamente humanas, nociones como la justicia, la paz, la libertad, el tiempo, la amistad, la personalidad, entre otros, que han sido mal definidos y aun en este tiempo están siendo discutidos. Es menester que esos conceptos sean considerados relevantes para la práctica del accionar humano, tanto para las acciones relacionadas con la colectividad, como las acciones que atañe únicamente a la individualidad. Si estos conceptos o nociones son asumidos como unas simples ideas reguladoras, sería mucho más difícil darle sentido a la humanidad y por ende a sus experiencia, pues tener las ideas claras y distintas es una de las cosas que distingue al ser social y eso le permite ir enramándose como forma de organización social.

Un individuo que comprende el significado del concepto de belleza, se le hará mucho más fácil apreciar lo que está a su alrededor incluyendo la naturaleza misma y como tal la valora. En lo sucesivo esto es aplicable para todos los demás conceptos relacionados o no con la ética, ya que la filosofía tiene como particularidad acoger esos conceptos y darle un sentido humano, por muy simple que parezcan. **“La filosofía trata las formas en que esos conceptos regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida.”**⁵⁴ Por ello, es imperioso que a las personas desde la etapa de la niñez, se les inste en la conducción de dichos conceptos así les será más fácil manejar sus experiencias por muy simples que ellas parezcan, de este modo se irá preparando para maniobrar aspectos relacionados con lo social, lo político, lo estético y lo ético, todos ellos tendrán sentido y significado en sus vidas.

⁵⁴ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, 1992/ Pág. 83

La insistencia a alentar la infancia a la asimilación de todos esos conceptos, no sólo en la teoría, sino también en la práctica obedece a una razón muy poderosa y es que los conceptos por sí solos no dicen nada, necesitan de connotación humana, es decir, ameritan ser absorbidos por la esencia humana, para tener sentido, significado y sentimiento. Pero esa práctica necesariamente debe ser la kantiana que está acompañada de racionalidad, a diferencia de la práctica que se produce automáticamente, porque es producto de la acomodación de la cultura como las costumbres o las modas, por lo que es imprescindible que todos los conceptos ligados al accionar humano estén impregnados de conciencia, de razonabilidad y por ende de juicios.

En la medida en la que progresivamente los niños y las niñas vayan entendiendo que conceptos como: libertad, empatía, justicia, paz, belleza, colectividad, respeto, responsabilidad, ciudadanía y muchos otros, son parte de su ser, los acogerán para sí y los darán a conocer a través de sus acciones, haciendo de ellos una cualidad que lo identifica como persona antes los otros, de esta forma va forjando su carácter convirtiéndose en seres éticos. Por lo tanto impregnar el proceso educativo de valores éticos es una de las tantas formas de relacionar la filosofía con la infancia.

Introducir la filosofía a la escuela básica es sumamente provechoso, porque permite crear un espacio con sentido real donde se toman en cuenta todos por igual, ya que lo que cuenta es la humanidad. Por ello examinar conceptos como los antes mencionados en el aula de clase, desde la óptica de las experiencias individuales de la infancia, permite que ésta acoja esas nociones para sí y sin ninguna complejidad. Al graficar el concepto en la práctica de sus experiencias, los niños y a las niñas entenderán que eso forma parte de su vida, de esta manera encontraran significado a lo que hacen y por lo tanto a la escuela.

Otra manera de ver clara la relación de la filosofía con la infancia es que la infancia posee un innato carácter inquisitivo y la filosofía por naturaleza es una

disciplina que se ocupa de darle estructura formal al conocimiento humano, siempre plantea preguntas relacionadas a comprender y entender la experiencia humana. Ella sentenciosamente se ha afanado por las relaciones que existe entre las diferentes disciplinas intelectuales, de tal manera que ambas podrían dar grandes aportes al proceso educativo.

La filosofía para Lipman, no es una mera asignatura que debe ser impartida en las aulas de clase como parte del cumplimiento del curriculum escolar. Por el contrario, la filosofía por sí misma aporta material de entendimiento que inducen a cualquier persona a la sistematización de la comprensión de conceptos relacionados con la ética, con la estética, con lo político, con la lógica y con otras tantas cosas de la vida en general, por tratarse de una disciplina que **“tiene aplicaciones prácticas insospechadas...”**⁵⁵ y en sus aplicaciones posee un extenso panorama, por lo que al igual que Sócrates, Lipman visualiza la filosofía no como una disciplina que se adquiere, o se obtiene como una profesión, sino algo mucho más allá de eso y con trascendencia existencial, como **“una forma de vida”**⁵⁶ o podría decirse en otras palabras expresadas por Fernando Sabater en su libro *Ética Para Amador*, donde manifiesta que la ética es **“un saber vivir, o arte de vivir,”**⁵⁷ para Lipman la filosofía representa el “Saber” que induce al ser humano a tener habilidades para pensar mejor, a orientar sus pensamientos, a educarlos. Este saber aporta muchos beneficios a las personas cuando formulan conceptos y consiguen relacionarlos con sus experiencias.

Por lo tanto, la filosofía en Lipman es el saber que logra en los seres humanos el desarrollo de la habilidad de razonamiento y de la investigación, unido al desarrollo de las ideas en general, por eso propone el método reflexivo. El progreso de esas habilidades fuese una tarea más fácil si se orienta e inicia como práctica continúa,

⁵⁵ Idem. Pág. 30

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Sabater, F. *Ética para Amador*, Ed. Ariel, S.A. Barcelona 19º Edición, 1991/ Pág.33

haciendo de ello un modo de vida en la etapa de la infancia desde la familia y afianzado en la escuela.

Por mucha riqueza gnoseológica que tenga la filosofía, sin la comprensión y la aplicación humana, pierde todo sentido. Por ello, la filosofía debe ser asumida como parte de la vida común del individuo. Se aprecia en Lipman al igual que en Sócrates, que no se debe enseñar cómo saber filosofía, ni cómo aplicarla, sino a practicarla.

Lipman continuamente en sus textos hace referencia sobre la filosofía como un hacer que está al alcance de todas las personas, pues es una forma de vida común, sólo que ella proporciona herramientas cognitivas y metacognitivas para el entendimiento, de tal manera que una persona que sea reflexiva, crítica y analítica se le facilitará hacer uso de la lógica, por lo tanto tendrá la destreza para manejar y dirimir pensamientos simples, corrientes, mecánicos y pensamientos bien estructurados. De allí viene la imperiosa necesidad de trabajar desde las aulas de clase de los más pequeños temas filosóficos, tomando en consideración previa su nivel cognitivo, que poco a poco se va ir incrementando con el pasar de los grados de estudio. La filosofía incluye la lógica y se interesa en manejar criterios de excelencia en el proceso de pensamiento, de tal manera que los niños y las niñas pasen de pensar simplemente como un acto común y corriente a pensar bien.

¿Por qué es imperioso introducir la filosofía desde la educación básica?

El mayor problema que ha tenido la educación es la parcelación que muestra en su proceso, el ejemplo más visualizado es la forma tan dividida en la que trabajan las áreas, es decir el niño y la niña se encuentra con una serie de presentaciones especializada sin conexión. Los estudiantes al terminar de trabajar en un área, de inmediato se les ordena preparar el material para trabajar otra área que no guardan relación con aquella, en lo sucesivo esta es la rutina del diario escolar, aunado a ello el docente debe transmitir un cúmulo de conocimiento, pues así lo exige el diseño

curricular y él está aferrado a eso. Este fraccionamiento como práctica habitual del día a día escolar trae como consecuencia la falta de unidad en la experiencia educativa del infante.

En este sentido, la filosofía podría satisfacer la necesidad de una continuidad o relación entre las asignaturas, pues la perpetua curiosidad y el deseo natural por globalizar todo que identifica a los niños y las niñas, permite que la filosofía penetre en sus espacios de un modo tan natural que ellos no lo notaran, ya que ella es en sí misma es una disciplina que plantea preguntas. Y la relación de la infancia con la filosofía desde este punto de vista estaría presente desde el momento en el que la infancia ponga de manifiesto esa inquietud por saber más, una vez que alcanza el objetivo.

Siempre la filosofía se plantea cosas relacionadas con la vida humana y a su vez con otros ámbitos. **“Preguntarse por lo ético es preguntarse por algo que se aplica por igual a la ciencia, el arte, la profesión y a cualquier otra dimensión de la vida humana.”**⁵⁸ De igual manera pasa con cualquier área que tiene una dimensión estética, epistemológica, hasta metafísica. Los infantes que están iniciándose en la comprensión del cálculo sencillo, puede ocurrírsele preguntar por la noción de número, o por qué la necesidad de hacer cálculos, o terminar por hacer preguntas metafísicas sumamente profundas. Esto a lo sumo, representan la búsqueda por romper con las categorías artificiales que impiden la comprensión de las cosas mismas.

Animar a los estudiantes desde muy pequeños a la incitación de esa búsqueda de la comprensión, introduciéndolos sistemáticamente en el diálogo filosófico, a través del cual se puede nutrir su curiosidad, manteniéndolos alejados de la aridez y de la fragmentación del conocimiento y en su lugar se les proporcionara una perspectiva distinta, nutrida de todo un conglomerado de elementos filosóficos de gran provecho

⁵⁸ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, 199/. Pág. 84

para la canalización del pensamiento disperso e incongruente, tendrían más posibilidades para alcanzar la racionalidad, el análisis y la criticidad.

“La filosofía, por lo tanto, es sumamente beneficiosa para las personas que buscan formular conceptos que puedan representar con eficacia aspectos de su experiencia vital.”⁵⁹ Eso implica que cada pregunta que se genere en el acto educativo por parte del educando, obliga al docente a ser más exigente de sí mismo a dar respuestas más profundas que requieren analizar las cuestiones desde distintas ópticas.

La filosofía debería ser la base de toda práctica educativa, ya que de ella se desprenden un conjunto de herramientas que sirven para fortalecer el proceso educativo y darle característica tangible, resonante con un alto sentido y significado real en correspondencia con las experiencias o vivencias previas que traen consigo los niños y las niñas.

Entre esas herramientas filosóficas que sirven para fortalecer el proceso educativo se encuentran todos los relacionados con la lógica, la epistemología, la hermenéutica, la ética, la estética, la política, entre otras. Aunque se perciban de manera sublime ellas siempre estarán implícitas en el proceso como tal y le darán un mejor sentido, así la despoja poco a poco de los lastre del tradicionalismo que ha conllevado a la práctica educativa a la cosificación de sus alumnos.

Cuando Lipman se plantea Filosofía para Niños, lo hace en función de que la propuesta sea abierta, en la que de igual manera participen tanto los infantes como el cuerpo de profesorado inmerso en la comunidad educativa, lográndolo con espíritu crítico, creativo y reflexivo. Convirtiendo por sí misma el aula en una Comunidad de Indagación, donde el profesorado se preocupe seriamente por su propia práctica

⁵⁹ Idem. Pág. 86

educativa y por el papel que desde ella se puede desempeñar para transformar la sociedad.

El sentido de una Comunidad de Indagación es para enriquecer a todos los que participan en la acción educativa, dándole un giro elevado al hecho educativo, ya no como una labor meramente mecanicista, por el contrario se eleva como la máxima expresión donde las personas pueden dar a conocer su esencia humana, que la acción educativa se desvincule de la labor educativa tal y como lo plantea la pensadora de origen judío Hannah Arendt en “La Condición Humana”, allí aparece una distinción entre los términos labor, trabajo y acción, donde la tercera atiende a la esencia realmente humana, haciendo a la persona relacionarse con otra persona sin la medición de cosas, es decir vivir como un ser distinto y único entre iguales.

El aula, debería ser el espacio ideal para que la infancia se dé cuenta progresivamente de que la humanidad se cimienta en el momento en el que se juntan las individualidades para formar la pluralidad y en la medida en que esa individualidad se relacione con otras individualidades, notará la diferencia con sus hechos y palabras, porque será capaz de distinguirse a sí misma como unidad entre la pluralidad, por lo tanto sus sentimientos y acciones están expresadas hacia su entorno, comprenderá que desde el modo en que viva y asuma esa relación consigo mismo y con su realidad estará capacitado para llevar una vida política, es así como llegará a convertirse en un ser político y por ende un ser comprometido que participa entre iguales en la esfera política y esto hará que comprenda que la libertad es una capacidad propia de los seres políticos, tal y como lo afirmó Aristóteles.

En este orden de ideas, la importancia de enseñar filosofía en la escuela básica, reside en el hecho de que ella en su esencia posee espíritu crítico y abierto, prueba de eso es la lógica, pues ésta induce a la práctica oportuna de razonar sobre algo, reflexionar sobre hechos concretos con la solución oportuna, por lo que la lógica no debe ser aprehendida como la secuencias de descubrimientos que constituirán su

conocimiento, por el contrario la reflexión del alumno o de la alumna se estimulará mejor tomando en cuenta su experiencia personal. Desde este aspecto, la educación estaría promoviendo la capacidad de pensar, tal y como lo anuncia J. Dewe.

Atendiendo a lo antes expuesto, no es apresurado asumir que para Lipman la filosofía es la disciplina que mejor prepara al estudiante a pensar en término de asignatura, por lo tanto debería tener un papel central en la educación desde sus primeros años. La filosofía por sí misma tiene un trabajo fundamental, la de proporcionar elementos que van a estimular a los niños y a las niñas a pensar por sí solos y por sí solas, tales elementos son: la inferencia, el pensamiento lógico, la concreción, la capacidad para la toma de decisiones, el diálogo entre otros. A ello se le puede sumar la continua práctica de la autorreflexión, pues de ello deviene el modo como se ejercita la lógica, así como también la metodología.

Para este autor, la filosofía tiene como único propósito a través de sus contenidos y su método, proporcionar al estudiante reflexionar sobre aquellos temas que compete a las materias, pero no son tratados en el espacio educativo, por considerarlos estériles, sin embargo para la filosofía son cuestiones relevantes, porque forman partes de su esencia, cuyos temas están relacionados con aspectos lógicos, estéticos, éticos, epistemológicos, políticos y obligatoriamente debe ser objeto de discusión, tomando en cuenta el diálogo como método de desarrollo de los contenidos.

Cuando se hace referencia a una persona que está completamente educada, se reseña el hecho de poseer una manera de pensar fluido, es decir manejar el razonamiento como todo lo demás, tomando en cuenta que el razonamiento se fomenta en el contexto filosófico y muestra sus logros educativos como una ampliación de las propiedades intelectuales.

La filosofía induce al ser humano a que la única forma de tener el aprendizaje consolidado en sí, es volver para sí la cosa misma, es decir imprimir en ella las

categorías o condición humana tal como lo expresa Kant en su “ Crítica de la Razón Pura” y volverla objeto maleable. Alcanzar la objetivación de algo para sí, es volver a crearla, es decir, se vuelve a fundar lo que ya está hecho, solo se alcanza la comprensión de algo concreto o real convirtiéndose en ello. Se reitera que la persona educada es la que tiene un sentido de razonamiento cuando se enfrenta a algo. Para despertar ese sentido de razonamiento, Lipman insiste en convertir las aulas en comunidades de investigación, de tal manera que se estudie en aulas totalmente vivas, reproductivas y por ende humanas.

Con la creación de una comunidad de indagación en el aula se previene la irracionalidad institucional, ya que todos forman parte de una cadena en cuanto a todos los actores y elementos que intervienen en el escenario educativo. Los niños y las niñas que se eduquen bajo el modelo irracional adoptaran como forma de vida la irracionalidad y los educadores serán los principales reproductores de esta población, cuya población se perpetuará por siglos. Esto implica que debe fomentarse a grandes rasgos el desarrollo de **“la razonabilidad y la racionalidad,”**⁶⁰ en el escenario escolar, tanto sus técnicas, como sus medios deben procurar de respetar la racionalidad de los estudiantes más del que aporta el currículo y la metodología de enseñanza en el proceso de formación del profesorado. Todos estos elementos estarán interrelacionados al modificarse la estructura educativa.

La comunidad de indagación es una **“metodología constructiva, dialógica y metacognitiva”**⁶¹ que favorece la vida en el aula, con ella se incita a un mayor interés por el descubrimiento y por la investigación. **“Por investigación entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante.”**⁶² La práctica de la comunidad de investigación tiene como objetivo primordial tres cosas fundamentales:

⁶⁰ Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2º edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/ pág. 21

⁶¹ Lipman, M. El descubrimiento de Harry. Novela de lógica formal. 3º edición. Ed. Beta. Bogotá, 2006/ pág. 4

⁶² Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el Aula, Ed. De la Torre. Madrid, pág. 40

disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo entre todos los involucrados en el proceso educativo y el rechazo al adoctrinamiento. Así como también convertir una comunidad pasiva en activa, que todos los involucrados comiencen a tener una interrelación real ínsito, que se piense de manera analítica sobre el mundo y las cosas que los rodean o las que más se aproximen a los individuos.

Con el modelo reflexivo propuesto por Lipman, aspirando que sea aplicado en la educación, se intenta que el niño y la niña asimilen la cultura, cuyo modelo se contrapone a la tradición en donde el proceso es a la inversa, se induce a los estudiantes a que la cultura los asimilen, muestra de ello es que el desenvolvimiento del proceso educativo reposa en los libros de texto y lejos de ser visto como un recurso didáctico, es más bien otro extraño y estricto que se apodera del aula y toma la batuta del proceso educativo, por lo que el acto de leer deja de ser placentero y pasa a ser un resumen de contenidos agobiantes, formal y monótono. Y el docente, por su parte, está a la espera de que los mismos sean aprendidos por los estudiantes. En lugar de usarlo como material de apoyo, objeto de análisis por parte del educando y de allí generar discusiones.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje es también un proceso de enseñanza y esto se potencia aún más cuando se erigen comunidades de investigación en el aula. **“Desde la comunidad de investigación se subsumen aprendizaje y enseñanza, dos actividades que a menudo se teorizan y practican por separado...”**⁶³ Desde el punto de vista de la filosofía, enseñanza y aprendizaje se confunden en un solo dinamismo, en una sola actividad provechosa y complicada, eficiente y abierta, más aún, desde la óptica de una comunidad intersubjetiva que se lanza a la aventura del conocimiento y de la investigación existencial, pues en la medida en la que se aprende a aprehender los conocimientos, a digerirlos y a analizarlos afanosamente dándole un sentido lógico y real, en esa misma medida se induce al alumno a mostrar

⁶³ Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2ª edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/ pág. 21

sus potencialidades, a descubrirlas y redescubrirlas. Con este proceso en cada momento se manifiesta un ser con mucho más recursos, un ser nuevo, un ser que nace en cada aprendizaje.

Realmente, aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó. Cuando este espíritu- que es realmente el espíritu de investigación – prevalezca en el aula los niños trabajaran afanosamente por sí mismos con las materias de las artes, las ciencias y las humanidades, y las asimilaran por sí mismos⁶⁴

En este orden de ideas, es preciso que los niños y las niñas aprendan a examinar su propia experiencia, aprendan a descubrir sus propias intenciones, sus propios intereses, aprendan a usar sus propios recursos, sus alcances, a ser osados y osadas, a dirimir entre lo que es factible y lo que no es.

Usar sus propios recursos, significa que se les debe enseñar a los niños y las niñas a valorar las relaciones que existen entre medios y fines, entre las partes y el todo, que se acostumbren a discutir entre normas y consecuencias, proporcionarles herramientas necesarias que estén relacionadas con el uso del criterio, de la problematización, de la ejemplificación, de la ilustración, de la universalización y del manejo fluido de los principios éticos fundamentales, de la deducción, de la inducción y de conclusiones implícitas. Todos estos procedimientos los manejará fluidamente si se erigen en las aulas una comunidad de investigación.

La comunidad de indagación se inicia esencialmente **“...con la problematización del saber y las prácticas cotidianas y “normales” frente a la desposesión y a la sustitución que el curriculum oficial hace de ese saber.”⁶⁵** Y es que la problematización del saber y todo lo que cotidiana y normalmente se hace, tal y como lo plantea Freire, le hace frente a lo que el currículo escolar despoja y sustituye del saber a modo de hacer real el proceso educativo. La problematización

⁶⁴ Lipman, Sharp y Oscanyan. La filosofía en el aula, Ed. De La Torre. Madrid, 1992/ pág. 41

⁶⁵ Lipman, M .Pensamiento Complejo y Educación, 2ª edición Ed. La Torre. Madrid, 1198/pág.22

es uno de los elementos intrínsecos de la filosofía, ella forma parte de su verdadera naturaleza.

La práctica de la problematización asumida con frecuencia en las comunidades de investigación hace que éstas vayan madurando en la medida en la que se pongan conjuntamente en práctica 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, entre otros. Volver una costumbre reiterativa que en el aula individuos y comunidad se encuentren en permanente formulación de hipótesis sobre el entorno y de sí mismos, en autocrítica constante, en la búsqueda permanente de la verdad, es decir mantenerse en una actitud problematizadora, hará del espacio y del trabajo educativo algo con sentido verdadero. De este modo se estará preparando a los estudiantes a ser verdaderos ciudadanos activos de la sociedad, con alto sentido político y por ende democrático, tal y como lo planteó Aristóteles en su momento.

Es posible, por tanto, acostumar a los niños a emplear criterios durante su estancia en la escuela, de forma que mientras se preparan para ser ciudadanos activos, lleguen a capacitarse para evaluar las instituciones, cosa que los ciudadanos democráticos deben ser capaces de realizar.⁶⁶

Para Lipman las comunidades de investigación, deben ser el desenvolvimiento cotidiano del aula, son los mecanismos relevantes y pertinentes para el trabajo pedagógico y epistemológico. El espacio y el tiempo en cada aula debe convertirse como la extensión de la todas las comunidades de investigación, ya que, se considera el lugar más ideal **“para la producción y reconstrucción social –comunitaria- del conocimiento, de las sensibilidades científicas, de la razón, del desarrollo afectivo y moral de los sujetos discentes y docentes.”**⁶⁷ Con las comunidades de

⁶⁶ Lipman, Sharp y Oscanyan. La filosofía en el aula, Ed. De La Torre. Madrid, 1992/ pág. 42

⁶⁷ Lipman, M. Pensamiento Complejo y Educación, 2ª edición. Ed. La Torre. Madrid, 1998/pág. 21

investigación, quedaría disuelta la visión aún vigente en las aulas, como reproductoras de conocimientos producidos por otros.

En el pensamiento de este filósofo sigue presente la concepción sobre la educación como un motor para la transformación social, moral y política de la sociedad. A ello se debe su profunda convicción en la que manifiesta abiertamente: **“La comunidad de investigación nos abre un espacio y un tiempo auténtico de encuentro pedagógico, afectivo, lógico, estético y político en el aula, como microcosmos y “semilleros” de la sociedad.”**⁶⁸ Las experiencias que se obtienen y se descubren cuando se participa en comunidades de investigación son recíprocas y cuya reciprocidad se hace más evidente con el diálogo.

Reiteramos una vez más que la manera idónea para preparar a los niños y a las niñas a emplear criterios no es otra más que a través del diálogo, cuyo dispositivo es la punta de lanza en la comunidad de investigación, pues con la conversación aflora muchos elementos inmersos y relevantes en la interrelación, que sirven de base para una discusión guiada. Se debe tener presente que el conocimiento no es algo dado y puesto, sino es una reconstrucción permanente de manera intersubjetiva.

Al instaurar una comunidad de investigación, no implica una igualación niveladora del status de docente y alumno en el curso normal de trabajo en el aula, pues un docente siempre tendrá la autoridad en lo que se refiere a las técnicas y procedimientos aplicables en una actividad determinada, es responsabilidad suya que se apliquen los procedimientos apropiados, por lo que él estará abierto a la diversidad de puntos de vista que se manifiestan entre los estudiantes. En todo caso el trabajo del docente será el de comprometer al estudiante a explicar sus puntos de vista y a exponer en que se fundamenta y sus implicaciones. Por lo que el docente debe evitar cualquier intento por eliminar el pensamiento de los niños y de las niñas, así como

⁶⁸ Idem.

sus ideas, opiniones y creencias. Es igualmente censurable el hecho de que se aspire manipular una discusión dada en el espacio de clase, por parte del docente, para conseguir que los niños y las niñas adopten sus ideologías personales.

En la práctica de la filosofía, discernir es un derecho más no una obligación, por ello el docente debe proveer de los medios para que los estudiantes en una discusión filosófica se defiendan por sí mismos. Debe procurar poner al servicio elementos con los que los estudiantes puedan mostrar comprensión absoluta sobre lo que se está discutiendo y obligar a su oponente hacer igualmente lo mismo. Es también provechoso, poner al alcance de la enseñanza de los estudiantes el manejo de una serie de conceptos filosóficos de tal manera que cuando se encuentren en conversaciones con otros estudiantes que tengan la habilidad del uso de la lógica o de la elocuencia adecuada, puedan enfrentársele con las mismas herramientas.

La insistencia en la formación de una comunidad de investigación en el aula, tiene una importancia decisiva para estimular el pensamiento, pues cuando se conversa seriamente surge una revolución interna en las personas que son partícipes de la conversación, es decir, cuando se interioriza el diálogo, se piensa lo que se está escuchando y en la respuesta que se da. De un diálogo bien escuchado puede apreciarse, las inferencias, se identifican presuposiciones, se exigen razones y se implican entre ellas en interacciones críticas intelectuales. En una conversación prudente o seria se cuestiona y se ataca el razonamiento superficial, se toman en cuenta las actitudes críticas de las personas frente a las opiniones de los demás, esto último trae como consecuencia que todo aquel que participe en un diálogo, sea más cuidadoso al emitir opiniones, pensando en lo que las otras personas podrían decir de eso, ya que se tiene clara la técnica de cómo se examina de modo crítico los procesos de pensamiento y el modo de expresión de las demás personas.

No toda conversación puede contribuir a generar análisis serios, o a ser ejemplos de una comunidad de investigación, porque no toda discusión se presta para tal

motivo. Los niños y las niñas se caracterizan por manifestar en sus conversaciones muchos juegos de palabras y risas, que son generadores de charlas superfluas y que no llegan a ninguna parte, pero jamás puede juzgársele por ello, pues es su naturaleza. De allí el docente debe partir, tomando en cuenta que todo niño y toda niña son seres sociales, sólo que necesita un ambiente en donde esas conductas sociales se puedan expresar de manera constructiva. La filosofía en la educación se puede usar desde el ángulo de la adquisición de habilidades del razonamiento y de investigación, conjuntamente con el desarrollo de las ideas generales, ambos podían reforzarse y desarrollarse para ampliar la socialización de la infancia.

Aunque se ha desestimado el papel fundamental que juega la discusión en el aula, cuyo elemento incita a que el alumnado se involucre activamente en las actividades académicas, es importante revalorizarlo, porque con él y en él se visualiza la esencia humana de un aula. **“El diálogo es un estadio de ese difícil y pesado proceso de la experiencia que es necesario pasar si queremos que la experiencia en bruto se convierta en una experiencia refinada.”**⁶⁹ Independientemente en el nivel que se encuentre el estudiante el diálogo es vital para su proceso educativo. Y cuando el diálogo en los estudiantes no consigue materializarse, el docente está en la obligación de intervenir, introduciendo consideraciones filosóficas relevantes encaminadas a defender la entereza de la investigación y darle un estilo refinado.

Ante lo expuesto jamás puede obviarse el diálogo, como componente necesario y condicional para ampliar la racionalidad, pues éste se perfecciona y agudiza con la discusión ordenada, así se va percibiendo poco a poco las verdaderas y futuras sociedades democráticas.

Para la consolidación de esas sociedades democráticas debe haber personas con espíritus solidarios y críticas, capaces de rehacer lo preestablecido, haciéndole frente

⁶⁹Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el aula, Ed. De La Torre. Madrid, 1992/pág. 80

a la cosa misma sin perder nunca su lugar, por el contrario entenderla, analizarla y revalorizarla, sólo de esta manera podrá lograr la transformación.

2.1. C. FILOSOFÍA DE LA INFANCIA

En esta parte de la investigación se explicará desde la óptica de M. Lipman la concepción sobre la Filosofía de la Infancia, como una visión distinta de pensar la Infancia, la cual amerita que ya no sea solamente pensada como la etapa inicial del ser humano, sino el ser humano que necesita redimensionarse en el mundo humano y ser considerada una parte esencial de la sociedad. Pensar en la infancia, es pensar en su potencialidad y en su carácter genuino para la eticidad.

Desde que el ser humano se montó en la expedición llamada evolución muchas hazañas o proezas han sido consideradas extraordinariamente significativas, por lo que han trascendido en el tiempo y marcado pauta en la historia de la humanidad. Hechos como la invención del fuego, la de utensilios para la caza y la pesca, para la cocina, entre otros, han sido beneficiosos para mejorar cada vez más la calidad de vida de las sociedades mundiales y de mucho progreso en las relaciones interculturales, muestra de ello con notoriedad y de imperiosa necesidad es la invención del lenguaje que ha sido una herramienta valiosa para la comunicación e intercambio de ideas, pero más allá de eso y con mayor precisión, para expresar los razonamientos filosóficos, para reflexionar, para discutir, para hacer inferencias, para especular, etcétera. De esa precisión se le ha adjudicado con ahínco capacidad exclusiva a los seres humanos en su edad adulta.

Tradicionalmente se ha considerado la filosofía como algo propio de personas mayores. Por una peculiar perversión de la lógica, ignoramos auténticas manifestaciones de razonamiento filosófico que aparecen en la infancia, ignoramos virtualmente la necesidad que tienen los niños de ser incitados y apoyados para desarrollar sus capacidades filosófica, y luego sacamos la conclusión de que la filosofía es por definición inadecuada para la gente joven, que no tiene talento para ella ni les interesa⁷⁰

⁷⁰ Idem. Pág. 138

Antes lo expuesto cabe formular la siguiente interrogante: **¿Es necesario ser adulto para poder filosofar?**

Comúnmente cuando las personas piensan en la palabra filosofía, la relacionan con la etapa adulta del ser humano, dando por sentado que los niños y las niñas no tienen interés por las nociones filosóficas, porque la etapa en la que viven solamente se ocupa de cosas triviales. Las personas adultas asumen que la niñez sólo siente curiosidad sobre las cosas simples, sin transcendencia alguna, es decir obtener la información que requiere, pero más allá no hay nada, no hay comprensión o entendimiento de las razones o el porqué de las cosas.

Para Lipman, la tradición ha hecho de la filosofía algo específicamente para los adultos, presuponiendo que los niños y las niñas no se interesarían por ese algo tan abstracto y no estarían capacitados para darle un tratamiento adecuado por su tecnicidad, sin embargo **“...los últimos años nos han ayudado a demostrar que la experiencia de la filosofía no tiene por qué ser incompatible con la infancia,”**⁷¹ Curiosamente la filosofía siempre ha estado al alcance de todos, es decir para poder filosofar no necesariamente se debe llegar a la etapa adulta del ser humano, pues la infancia aunque parezca absurdo, se interesa también por temas filosóficos, que no necesariamente deben ser tan técnicos, de este modo puedan reflexionarlos y discutirlos de una manera beneficiosa. A los niños y a las niñas al igual que a los adultos también les encanta hablar de temas como la amistad, el amor, la verdad, entre otros, que aún no se ha dicho todo sobre ellos. De este modo queda demostrado que la experiencia de la infancia, o su perspectiva del mundo no tiene por qué ser discordante con el mundo de los adultos.

Tener como posibilidad que la infancia y los adultos puedan de manera conjunta examinar temas filosóficos es una de las cosas que estimula la presencia de la filosofía en la escuela básica. Pues al trabajar habilidades de pensamiento filosófico,

⁷¹ Idem. Pág. 361

además de animar a los estudiantes a que pongan en práctica el método reflexivo es instarlos a pensar de una forma imaginativa con un espíritu inventivo, también despertaría en ellos un espíritu crítico de la realidad que viven. De esta manera se estaría evitando que los estudiantes den todo por sentado, asumiendo que lo dado y lo puesto no puede transformarse. Al mismo tiempo se estaría posibilitando que **“... la infancia fuera una dimensión de la experiencia humana menos enclaustrada y más abiertamente reconocida.”**⁷²

En tal sentido a la experiencia infantil se le estaría dando un espacio significativo en la experiencia humana en general y con ello concediéndole un merecido reconocimiento. Tal vez el que se asuma o se tenga la falsa creencia de la infancia como incapaz de hacer grandes razonamientos se deba por ejemplo, a que el verbo razonar encierra un conglomerado de acciones que parecen muy complejas y apunta o señala hacia acciones ininteligibles como: inferir, deducir, emanar, resolver, relacionar, imaginar, suponer, entre otros, que difícilmente la infancia podría alcanzar. Pero, olvidan de un hecho notorio como lo es la capacidad del infante para aprender hablar sin que alguien le explique o le diga cómo hacerlo, puede de igual modo mostrarse en el acto de pensar. La acción de hablar lo logra la infancia porque el ambiente donde se desenvuelve lo induce sin proponérselo, son las relaciones con otras personas y su voluntad que lo motivan e incitan a balbucear sus primeras palabras, al comienzo suenan poco clara, por lo que tienden a confundirse con otras, pero con la práctica del día a día paulatinamente va apareciendo una pronunciación fluida de las palabras y con eso todo lo demás que encierra la acción de hablar y termina dominando el lenguaje de su cultura.

Tal y como pasa con la acto de hablar en la infancia, también pasa con el acto de pensar. Los seres humanos piensan en todo momento, por ende la infancia no está exenta de ello. Así como la respiración se hace de manera involuntaria, del mismo

⁷² Idem. Pág. 362

modo pasa con el pensar. Pero a la filosofía no le interesa los pensamientos involuntarios, sino por el contrario aquellos que estén impregnados de voluntad y conciencia.

Toda persona antes de llegar a su etapa adulta fue primero infante y ya razonaba, es decir, que el razonamiento comienza en la infancia. Un niño y una niña piensan filosóficamente cuando empiezan a preguntar ¿por qué? esta pregunta es reiterativa en esta etapa para obtener una explicación causal y una finalidad. La explicación causal tiene que ver con las condiciones que hacen que esas cosas o sucesos aparezcan. La finalidad tiene que ver con preguntar para qué está hecha una cosa o para qué sirve. Los niños y las niñas constantemente muestran interés por las razones como por las causas, siempre están mezclando el uso de la pregunta ¿por qué?

Cuando la niña y el niño llegan a la escuela por primera vez llega pensando, la tarea de la escuela es que ese pensamiento simple de todo cuanto lo rodea se convierta gradualmente en un pensamiento con mayor sustancialidad, si se quiere con mayor complejidad. Que pase de una niña y de un niño que piensa a una niña y un niño que razona correctamente.

Para Lipman, la infancia por sí misma expresa espontáneamente su capacidad de descubrir, explorar e inferir, eso no debería ser menos plausible y considerado. Si el ámbito escolar asumiera la filosofía en su transversalidad y la fusionará con la infancia se diera cuenta de los aportes valiosos que tiene ambas, para la exploración y expansión del conocimiento. Una educación con orientación filosófica podría ayudar a la infancia entre tantas otras cosas, por ejemplo: a tener coherencia, a descubrir conexiones y hacer distinciones.

A tener coherencia entre lo que piensa, dice y hace, que haya una conexión lógica y razonable entre las tres acciones. A descubrir conexiones enseñándole a realizar agrupaciones y clasificaciones, mostrándole a su vez cómo se puede hacer

esto mismo en su vida cotidiana, es decir agrupar o clasificar cualquier elemento, cosa o idea. También las conexiones se pueden enseñar cómo relacionar, o cómo hacer relaciones de clase, relaciones entre causa y efecto, y la conexión entre la parte y el todo. A una niña y a un niño se les debe inducir cuáles son las partes de una situación y cómo se relacionan entre sí con el todo al que pertenecen, a su vez estimularlos cómo ellos van a comprender la construcción de todo a partir de unos materiales que llegan a convertirse en un todo. Y en cuanto a las distinciones, se les ayuda a las niñas y a los niños hacer distinciones cuando se les insta a decir lo que no pertenece a un grupo o clase determinada y por qué no pertenece.

Se considera que la infancia tiene o posee un progreso intelectual cuando el contenido de su pensamiento se aproxima al contenido del pensamiento de un adulto, cuando su concepción del mundo se acerca o se asemeja a la concepción del mundo del adulto. Se ignora y se desprecia de manera sistemática la riqueza y finura que posee la infancia sobre la realidad que le circunda. Se valora o se mide las capacidades intelectuales del niño y de la niña, si hacen las cosas tal y como lo desean los adultos, jamás se aprecia las capacidades que tiene la infancia para hacer lo que quieren o desean. Hay ocasiones en las que el adulto le asigna una tarea a un niño o a una niña y mide el resultado de la misma según sus gustos y creencias, sin importar o tomar en cuenta que esa tarea puede parecerle absurda o fuera de lo normal a él o a ella y como la infancia es considerada poco probable o poco productiva en su pensamiento como para evaluar lo que puede hacer cuando entra en juego sus propios intereses y sus propios problemas, jamás se le dará rienda suelta a su imaginación, por ende a su creatividad.

En Lipman filosofar sobre la infancia, es razonar sobre las potencialidades intelectuales que ésta tiene y otorgarle la merecida importancia dentro del contexto humano. Ahora bien, relacionar la filosofía con infancia tiene sus implicaciones en el hecho de que la infancia posee excesiva riqueza en sus contenidos, al punto de llegar

hacer grandes aportes a otras áreas de la filosofía, como la lógica, la metafísica, la ética, la epistemología, entre otras.

Introducir la filosofía en el aula desde lo infancia es permitir que el aula se convierta en un foro donde se discutan temas relacionados a la cotidianidad y la influencia de los mismos en los niños y en las niñas. Un aula con influencia filosófica difícilmente va imperar la manipulación de la inteligencia infantil. Por el contrario se logra que los niños y las niñas exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de las técnicas filosóficas tradicionales.

Si el cuerpo de profesorado se rehúsa a reconocer racionalidad en la infancia jamás podrá existir la posibilidad de un diálogo filosófico, ya que sus intervenciones no serán razones. Si no se da la posibilidad de hacer filosofía con los niños y con las niñas, se despoja su educación del verdadero componente que puede lograr que esa educación sea más significativa. **“Y si le negamos a los niños una educación significativa, aseguramos que seguirá dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre adultos.”**⁷³ Por tanto, la presencia del docente en el aula va hacer la de un orientador para posibilitar, por ejemplo la comunidad de indagación, el diálogo ordenado, entre otros, más que la de un manipulador que quiera sintonizar estrictamente la perspectiva del mundo infantil con las suyas propias.

La filosofía además de crear o hacer del aula un espacio con sentido real y humano donde se mejora la capacidad de razonar ayudando a los niños y a las niñas a aprender a pensar por sí mismo, a valorar ideas, a argumentar de manera lógica y a entramar sistemas conceptuales, también le aporta a la humanidad una serie de habilidades que comúnmente las personas la usan irracionalmente y su uso racional llevaría, por ejemplo que se logre el discernimiento y la distinción entre un buen razonamiento de uno malo, en este sentido pondría en práctica la criticidad, la

⁷³ Idem. Pág. 371

creatividad, el pensamiento reflexivo, la inferencia, la concreción, el análisis, la comparación, el entendimiento, la toma de decisión, el diálogo, el manejo adecuado de la coherencia y el afianzamiento de los valores éticos.

Filosofía Para Niños se afianza en la firme convicción de que todos los niños y las niñas tienen el interés y la potencialidad para hacer efectiva o realidad el pensamiento filosófico, ya que sus habilidades naturales (observadora, experimental, emancipadora, sensible, innata y tentativa) ofrecen sin mayor dificultad que eso sea posible. Desde este enfoque hay múltiples formas de implicar a los niños y a las niñas en el repertorio filosófico, que aprendan a manejar paradojas como: apariencia y realidad, permanencia y cambio, unidad y diversidad, entre otras. Probablemente le sea más fácil de abordar desde sus primeros años, esto con la finalidad de irlos preparando para conocer de cerca posturas filosóficas y filósofos que han dejado un aporte significativo en la historia de la filosofía.

Una de las tareas de esta propuesta es presentarles a la infancia la filosofía como algo que está a su alcance, que entiendan su esencia a través de actividades relacionadas con lecturas de historias, cuentos infantiles permeadas de filosofía, esto para que la misma le parezca atractiva, al punto de engancharlos con ella.

Una de las premisas que se plantea Filosofía para Niños es la diferencia que existe entre pensar y pensar por sí mismo, pensar implica hallar lo que se deduce de premisas, pensar por sí mismo implica hacer conjeturas de las propias premisas, implica la atención intensa a los intereses y puntos de vista propios del infante. Esto capacitaría a la infancia y al adulto que se encuentran involucrados con este programa a involucrarse verdaderamente en su proceso educativo y a poner de manifiesto las propias creencias y buenas razones para su justificación, para calcular las consecuencias de los supuestos, para fijar las propias perspectivas del mundo, para tener claro los propios valores, y las distintas formas de interpretar la propia experiencia.

Filosofía para Niños no supone pensar por sí mismo, ya que se trata de un pensamiento que se aplica de forma pertinente, necesite mayor énfasis que el que debería ponerse en animar a los niños para que adquieran otros tipos de habilidades de razonamientos más generales.⁷⁴

¿Cómo se puede educar el pensamiento?

Es inevitable que un ser humano vivo piense. La realidad humana siempre estará invadida por el pensamiento, en el proceso de realizar acciones las personas perennemente piensan, no hay manera que esta acción se deje a un lado, hasta cuando se está en un estado de relajación profunda, la mente es invadida por una serie de pensamientos. La acción de pensar es tan rápida que simultáneamente acompaña a otra acción, pues mientras las personas sostienen una conversación inmediatamente están pensando que harán luego o comienzan a recorrer mentalmente lo que hicieron durante el día y así sucesivamente.

Tal como respirar, pensar también es un proceso tan natural que muchas veces pasa por desapercibido, es una acción involuntaria imposible de controlar. Sin embargo hay formas de educar el pensamiento para transformarlo en una habilidad y fomentar su perfeccionamiento, una de ellas es aprender hacer uso de los principios de la lógica, para que los mismos sean eficaces y así se irá aprendiendo a distinguir pensamientos hábiles de otros que son torpes, como también aprender a establecer diferencias entre inferencias válidas y las que no lo son.

Ahora bien, precisamente el asunto que le compete propiamente a la pedagogía es transformar en un primer momento al niño y a la niña que piensa, en un niño y en una niña que piensen bien. Por ello es preciso dejar establecido que no se puede enseñar a pensar al ser humano, ya que es una capacidad innata, lo que sí se puede es enseñar a educar su pensamiento, es decir inducirle a que piense mejor a que cultive su razonamiento y que de ello haga una práctica continua, no sólo en el ámbito escolar, sino en todos los ámbitos de su vida. Una cosa conlleva a la otra, para educar

⁷⁴ Idem. Pág. 115

el pensamiento y hacer uso de los principios de la lógica es preciso cultivar previamente el lenguaje, pues éste es el principal elemento que influye en un buen pensamiento. Los pensamientos viven en el lenguaje y a través de él, ellos son expresados. **“Nuestros pensamientos se convierten en lo que son cuando los expresamos tal y como lo expresamos.”**⁷⁵ Ciertamente, una vez que las personas dan a conocer sus pensamientos, es decir los exteriorizan son reconocidos como tal, es por eso que cuando se corrige una frase, una expresión o un argumento de inmediato se está corrigiendo el pensamiento que se expresa. El lenguaje común y corriente está impregnado de una serie de imágenes, creencias, presuposiciones, interpretaciones, etcétera. De allí que jamás podrá encontrarse ideas puras y sin condiciones.

Para pensar bien no sólo se requiere del cultivo del lenguaje, sino también poseer o poner de manifiesto la criticidad de las conjeturas del lenguaje. Y esta criticidad es tanto al lenguaje como al pensamiento, podrá hacerse desde el lenguaje mismo. Por tanto, el cultivo del lenguaje es primordial para la práctica de pensar. Esto no sólo hace referencia al uso del lenguaje en la adecuación léxica y ortográfica, sino también atañe a lo que corresponde a la corrección lógica y sintáctica. Dar a conocer un buen pensamiento es dar a conocer una buena expresión.

Si los docentes les dieran acogida a la lógica en sus prácticas continuas, se pudiese más fácilmente iniciar la educación del pensamiento, para transformarlos en pensamientos eficaces. Aunque no se pueda enseñar de una vez lógica a la infancia para que puedan aprender a tener soltura en la obtención de pensamientos eficaces, pero si se puede introducir o instaurar un programa que poco a poco forme a los infantes en el arte de pensar correctamente, es decir que tengan pensamientos lógicos y reflexivos., esto se puede alcanzar con la introducción de la filosofía.

⁷⁵ Arboñes, Baiges, Bosch, et al. Filosofía en la escuela. Editorial Laboratorio educativo, 1ª edición Caracas, Venezuela, 2005 / Pág. 18

Introducir filosofía en las aulas de clases desde los más pequeños ayudará a que esta población tenga destrezas en las habilidades del pensamiento, la cual le permitiría al docente ir más allá de lograr que los niños y las niñas realicen tareas cognitivas inmediatamente, se trata más bien de que los niños y las niñas aprendan a resolver por sí mismos y por sí mismas problemas o que se manejen con soltura en la toma de decisión. Se trata de preparar a la infancia a que en el futuro tengan un potencial cognitivo, educando su pensamiento de manera tal que el pensamiento sea más efectivo.

Por lo tanto, lo que se quiere lograr al introducir la filosofía en las aulas, no es que los niños y las niñas se vuelvan filósofos o personas que sepan tomar decisiones, sino que piensen más y mejor, se quiere que sean a futuro individuos más considerados, más razonables, más juiciosos (pues el juicio es la relación entre el pensamiento y la acción) esto hace que las personas desde la etapa de la infancia tengan un mejor sentido de saber cuándo actuar y cuando no hacerlo, también a tener consideración y discreción en cualquier situación dada.

La integración de la habilidades de pensamiento en todo los aspectos del currículo agudizaría la capacidad de los niños para establecer conexiones y hacer distinciones, para definir y clasificar, para valorar la información empírica de forma crítica y objetiva, para tratar reflexivamente las relaciones entre los hechos y los valores y para distinguir sus creencias y lo que es verdaderamente de su comprensión de lo que es lógicamente posible.⁷⁶

Esas habilidades concretas ayudarían a la infancia a escuchar mejor, a tener mejor análisis cuando estudia, a aprender mejor y a tener mayor elocuencia, cosa que incide positivamente en todas las áreas académicas. Pues la capacidad para las habilidades de lengua y matemática no son sólo del proceso cognitivo sino también son el resultado de habilidades del pensamiento subyacente.

⁷⁶ Lipman, Sharp y Oscanyan. La Filosofía en el aula. Ed. De la Torre. Madrid, 1992/pag.68

Trabajar en el aula sobre la base de un programa de habilidades de pensamiento puede ayudar enormemente a los niños y a las niñas a pensar tanto de una manera lógica como de una manera significativa. Ambas exigencias están concatenadas entre sí, pues lo que significa una afirmación es la inferencia que se saca lógicamente de ella, capacitar a la infancia para la extracción de inferencias de manera correcta tiene una gran importancia si se trata de dar sentido a cualquier actividad en donde los niños y las niñas están participando, sea en cual sea el espacio donde se encuentre. Cuanto más sea la gama de deducciones que la infancia pueda inferir de manera lógica o lingüísticamente de lo que leen, perciben o experimentan de cualquier manera, más placentera y más productiva será para ella esas experiencias.

La concepción del pensar que sustenta la filosofía de Lipman radica desde tres aspectos importantes: en primer lugar precisa el acto de pensar como una habilidad, donde esa habilidad le da la facilidad al sujeto pensante transformar sus experiencias, en segundo lugar instaaura jerarquías en el pensar, existe un pensar de orden superior y un pensar ordinario, simple de bajo orden. Con la práctica de la filosofía en la escuela la infancia logrará alcanzar ese pensar superior y eso le permitirá librarse de ese pensar ordinario. En tercer lugar, coloca el pensar en el orden moral, existen buenos pensamientos y malos pensamientos. Se trata de obligaciones valorativas que la filosofía escolar admitiría.

Ante lo expuesto la teoría de Lipman apunta hacia la importancia de que los niños y las niñas adquieran la mayor cantidad posibles de conocimientos. En este enfoque lo relevante es que ellos aprendan y sepan qué hacer con esos conocimientos cuando les toque llevarlos a la práctica, es decir, que los niños y las niñas deben estar familiarizados con experiencias que les permitan construir el pensamiento crítico y creativo, de manera que puedan responder más fácil y rápido a la incertidumbre de la realidad en la que viven. Para este autor los niños y las niñas son seres capaces de tener un pensamiento crítico, reflexivo y analítico, así como también poseedores de una capacidad creativa.

El sentido creativo del pensamiento está en el descubrimiento y en su capacidad para transformar de otra manera la realidad que se ve y comprende. El niño indaga porque se siente estimulado a pensar desde el punto de vista de otras posibilidades que pueden ser exploradas para darle una explicación lógica a las cosas.⁷⁷

De allí que, todo ambiente educativo debe propiciar el flujo de las comunidades de indagación. Una idea central en la teoría de Lipman es que en la sociedad debe haber apertura para el otro y para la libertad racional. Bajo este postulado las relaciones humanas, intelectuales y afectivas, deben moverse dentro de unos valores que permitan el encuentro con ese otro y su reconocimiento, en esta medida la humanidad se hará más humana.

Desde esta perspectiva, el pensamiento ya no será visto como algo abstracto, ni absoluto, sino como una vivencia personal que se debe cultivar para orientar las decisiones, opiniones y conductas de las personas con respecto a los problemas y sus posibles soluciones. Y es menester que se cultive el pensamiento desde la etapa de la infancia, cuya tarea debería iniciarse en el hogar y posteriormente profundizarse en la escuela, para lograr alcanzar un estadio del pensamiento de orden superior y la infancia lo difumine en todos los espacios de su vida, y por el resto de su vida haciendo de ello una práctica continua.

⁷⁷ Márquez F. A. y García J, La Filosofía de Matthew Lipman y el pensar filosófico de los niños. Revista Ensayo y Error. Nueva etapa, año XV N° 30 Caracas, 20006 / Pág.106

2.2 WALTER KOHAN: INFANCIA, FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA INFANCIA.

“Educaremos a los nuevos para transformar o para conservar el mundo ya existente.”

Walter Kohan

2.2. a. INFANCIA

En esta parte de la investigación, se considera importante analizar cómo define Walter Kohan categoría Infancia, “... **ya no como edad cronológica sino como una posibilidad afirmativa del pensar, como una metáfora de un nuevo pensar.**”⁷⁸ De allí su visión renovadora de los tres mitos de la infancia y el análisis del enfoque platónico tan marcado de ella, que ha repercutido hasta la actualidad. De igual forma se enfatizará sobre la relación de infancia, filosofía, extranjería e ignorancia y la posición de la infancia en el espacio educativo desde la hospitalidad que le ofrecen los que en ellas mandan o tienen el poder.

Kohan plantea que la infancia se ha asumido desde tres mitos: el mito pedagógico, el mito antropológico y el mito filosófico. El mito pedagógico tiene sus cimientos en los tiempos antiguos con Sócrates y Platón, los cuales planteaban estrategias educativas para transformar la polis, llevado a la actualidad está enmarcado en la educación para la democracia. El mito antropológico aparece como la visión cronológica de la infancia que hace referencia a la primera etapa de la vida humana. Y el mito filosófico, que reseña la infancia como la negatividad de una condición que no es tomada en cuenta en la sociedad, se percibe como la ausente, la extraña. Por lo que Kohan se replantea desde su óptica los tres mitos para darle una visión renovada, “**el mito pedagógico, desde una nueva mira de la política y de**

⁷⁸ Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ pág. 28

las relaciones entre educación y política...”⁷⁹ sin que esa renovación implique la escisión de la política en la educación, “el mito antropológico, desde categorías como aión y devenir, que instauran dimensiones intensivas en el tiempo y en la historia...”⁸⁰ y por ende en la manera de pensar la subjetividad, “el mito filosófico, desde un pensamiento que resitúa categorías como infancia, extranjería e ignorancia en una tierra de potencia afirmación y vida.”⁸¹

La analogía que hace Kohan entre infancia y extranjería, demuestra que ambas categorías guardan estrecha relación, así como el extranjero es denominado aquel que está fuera, que no pertenece, que no está instalado en la vida normal de los demás, aquel que piensa de modo distinto, el que vive otra vida. La infancia por ser la primera etapa de la vida humana es asumida del mismo modo, como la situada fuera del universo de la normalidad de los demás (los adultos), su constitución está dada desde la visión de la negación, de la ausencia, de la nulidad, por un **“adultocentrismo,”⁸²** que está convencido que el mundo es sólo como ellos lo perciben. Ven a la infancia como un extranjero que no puede hablar la lengua de los que habitan un lugar, por eso se le dificulta comunicarse, **“es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia.”⁸³** Esto es aplicable a la infancia, pues la etimología latina de la palabra **“infantia significa ‘ausencia del habla’.”⁸⁴** de allí surge la estigmatización social que refiere a la infancia como la no capacitada para el diálogo, por lo que no hay espacio para ella más que como espectadora y transmisora de la palabra de los otros, por ende no tiene participación alguna en la vida política. No solamente la infancia ha sido asumida como incapaz por no tener habilidad para el lenguaje, sino también, **“se considera que los infantes no pueden**

⁷⁹ Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ pág. 8

⁸⁰ Idem

⁸¹ Idem

⁸² Kohan Walter O y Waskman Vera (compilados) Filosofía para Niños. Discusiones y Propuestas. Ed. Novedades Educativas/ Buenos Aire, Argentina, 2000/ pág. 20

⁸³ Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ Pág.10

⁸⁴ Idem.

saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven. Lo mismo es aplicable al extranjero.”⁸⁵ He ahí la negación de la infancia, desprovista de su ser, invisibilizada sin posibilidad de nada.

Conviene señalar que Sócrates fue el primero en exponer la analogía de extranjería e infancia. Manifiesta ante el tribunal que lo interpelaba, que su manera de hablar y explicar las cosas era extraña, su pensamiento era distinto de como se pensaba en ese lugar, por lo tanto era un extranjero y usaría el lenguaje de su infancia. **“Sócrates, el infante de la filosofía, se declara extranjero del orden jurídico de la polis... Sostiene que la extranjería le da derecho a la infancia”** ⁸⁶ su lengua infantil y extranjera es también la lengua de la filosofía, de tal manera que en Sócrates se evidencia una ineludible relación entre infancia, extranjería y filosofía. Más tarde Platón derribara esa afirmación, cuando declara la filosofía como competencia exclusiva de los adultos, relegando a la infancia a la insignificancia.

Platón señala en la República II, cinco maneras en las que él visualiza la infancia:

Como la más importante, sólo por ser la etapa inicial de la humanidad, ya que cualquier cosa que a ella se le marque es difícil de borrar, son las marcas que duran y perduran en el tiempo. Su importancia o valor radica en función de sus efectos en la adultez.

Como la posibilidad de algo que todavía no es, es la potencialidad de lo que se hará de ella en el futuro, pero también el enorme vacío de lo que casi no es nada en el presente.

En ambos sentidos, Kohan considera que Lipman converge con Platón en cuanto a que ve a la infancia como **“la fase inicial de la vida,..., la posibilidad de un llegar**

⁸⁵ Idem.

⁸⁶ Idem.Pag.11

a ser es la potencialidad de lo que será en el futuro.”⁸⁷ Así como la infancia es potencialmente juiciosa, tolerante y razonable, también es todo lo contrario. **“En función de esa pura potencialidad, casi ilimitada, la infancia es el material de los sueños políticos que una educación bien entendida sabrá producir”⁸⁸** he ahí la importancia que tiene para Kohan, llevar la filosofía a la escuela, pues por medio de la formación de la infancia se puede erigir un mundo mejor, la formación de los buenos pensadores es el camino correcto para la creación de una sociedad sólida y democrática.

Otra manera de visualizar Platón la infancia es, como lo inferior por su deficiencia en el mundo, por su poca capacidad para razonar, para dirimir las leyes y para el conocimiento en general de los cuales la infancia está suprimida y la ubican al mismo nivel que ocupa la mujer, los animales, entre otros seres.

En la infancia no es posible saber sobre lo justo y lo injusto; es el tiempo de la incapacidad, de las limitaciones en cuanto al saber y también, en cuanto al tiempo, de la falta de experiencia; es la imagen de la ausencia del saber, del tiempo y de la vida.⁸⁹

Platón consideraba también, que la infancia debía ser excluida de la polis, de los espacios del saber y del poder, de espacio para hablar, de la importancia de sus palabras. Pero a favor de la infancia, Platón pensaba firmemente que ella era el material propicio con el cual la educación debe trabajar, para transformar la polis.

Es importante señalar que tal y como Platón categorizaba la infancia de esa mismo modo lo ha hecho la sociedad en general hasta la actualidad, relegándola al lugar de un ser humano menos importante que los adultos, por lo que sus pensamientos han sido catalogados de imprecisos y vacíos de contenidos relevantes

⁸⁷ Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ pág. 124

⁸⁸ Idem

⁸⁹ Idem pág. 57

para el análisis y la reflexión. Y en eso se focaliza esta investigación, en romper con esa creencia tan arraigada que no ha permitido a la humanidad percibir el filósofo nato que habita en cada niño y niña.

En torno a la relación que hace Kohan de la infancia con la extranjería, afirma que así como el extranjero llega a un lugar desprovisto de conocimiento de ese lugar, de igual manera pasa con la infancia, cuando se relaciona con lo desconocido. Este autor señala, que es la relación con la ignorancia que habita en todas las personas, y se hace presente en cualquier momento de la vida. La ignorancia que siempre va residir en todos los individuos se pone de manifiesto cuando se enfrenta con lo inexplorado, con las cosas que aún no se han relacionado, tal vez por falta de oportunidad, por miedo o por indiferencia, pero de mantenerse en ese estado conllevará al individuo a cerrar la posibilidad de renovar los aprendizajes, de relacionarse con lo novedoso y por lo tanto con otras potencias de vida.

Todos los seres humanos siempre ignoran algo y hacia esa ignorancia se vuelca la afirmación de su potencialidad y voluntad para descubrir, conocer o aprender. La infancia no está exenta de esa dinámica, la afirmación de su potencia y voluntad se hace presente desde los primeros años de vida, con el hecho de que el niño o la niña aprendan hablar y a caminar sin tener a alguien que le indique como hacerlo, es notorio que eso va más allá de un proceso biológico.

Si el individuo aflora su extranjería y la expone se da la oportunidad de mostrarse a otro mundo, llegar a él como nuevo, dejar de hacer lo que normalmente hace, esto le permitirá **“...liberar las fuerzas contenidas por las exigencias de la rutina y la normalidad.”**⁹⁰ Todo niño y niña al llegar a la escuela, pone de manifiesto su inteligencia y su voluntad, cuando percibe lo que en su hogar con su familia no puede o no ha logrado percibir, de pensar lo que allí no se piensa, de

⁹⁰ Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ pág.13

valorar otras cosas, de respirar otros aires, de hacer cosas diferente de la que se hacen en casa. En este sentido la escuela representa una ventana a nuevas oportunidades para hacer cosas novedosas, es el momento de liberar las fuerzas escondidas por la rutina. Para el docente esto sería la posibilidad de conocer y relacionarse con muchos extranjeros, salir de su tradicional verticalidad, ser extranjero de sí mismo y situarse de manera empática en el lugar de otro extranjero, situándose en su nivel, de tal manera que se dé una relación con la otredad y así la experiencia en el aula tendrá un significado real para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo se debe tener sumo cuidado con este nivel de empatía y hospitalidad, cuando el docente se asume como el anfitrión en su espacio y proclamador de unos conocimientos que quiere construir en ese infante, se corre con el riesgo de ser un opresor de la pedagogía, **“es el riesgo de la paternidad, el de cierta forma dominante de la pedagogía, el riesgo de un saber que no permite que otro sepa otro saber,”**⁹¹ es el peligro que se corre con una práctica educativa, cuando se muestra dogmatizadora, no da cabida a que el otro sepa otra cosa más, sino sólo aquello que tiene que saber. Cuando el docente trata de construirse en la voz de sus alumnos, de darle su conciencia está contraviniendo su ser, por ende su humanidad. Puede que sus intenciones sean las mejores pero el peligro se presenta cuando en nombre de esa hospitalidad se invisibiliza los intereses de la infancia para mostrar los propios. El peligro que se corre con la práctica educativa al mostrarse dogmatizadora, es el mismo peligro que corre la filosofía cuando ella se manifiesta con pensamientos irrefutables y desconsidera cualquier tipo de pensamiento que no se encuadre con los suyos.

La educación será un proceso dinámico cuando el docente se despoje de su ropaje “del que todo lo sabe”, él que manda o tiene el poder en el aula y entre en una relación de iguales en el proceso de enseñanza y aprendizaje mutua con sus alumnos, que también al mismo tiempo ponga de manifiesto su extranjería, en una relación horizontal de comprensión, más que de imposición. Ya que la situación **“paradójica**

⁹¹ Idem Pag.15

de la hospitalidad al extranjero: puede excluir y discriminar en nombre de la acogida y del reconocimiento.”⁹² Ese docente comprensivo que auspiciará en el aula a ese extranjero, tomará el riesgo de no excluir o anular su condición de infancia. Esa relación con el otro no debe ser la de alterar o violar su esencia, sino por el contrario la de tolerar, tomando en cuenta a ese otro como alguien que es igual, pero con experiencia distinta.

Antes lo expuesto es menester tomar en cuenta que no hay una única manera de vivir y adoptar la extranjería. La extranjería no es un punto fijo, sino es una condición que abre una múltiple forma de relacionarse con la tierra, con el saber y con el otro.

Retomando lo que se dijo en páginas anteriores, sobre la relación de infancia y extranjería, ambas se ubican en la misma condición, como la recién llegada, la que desconoce. La infancia extranjera desconoce la lengua que se habla en ese nuevo lugar llamado escuela y el docente la orientará a extender sus potencia y vida, de allí que se desprenda un proceso de aprendizaje dinámico.

Para Kohan, la presencia de la infancia en todos los espacios, sobre todo en el aula de clase, deberá ser un espacio donde se le brinde la oportunidad de expandir su visión sobre las cosas del mundo y sobre su realidad inmediata. Más allá de transgredir su condición natural, se trata de despertar en ella un interés voluntario por sus nuevos aprendizaje, que se sienta a gusto con lo novedoso, con lo que descubre y en función de eso se moverán las fibras del razonamiento lógico y reflexivo.

En el libro de Rancière, “EL Maestro Ignorante”, cuenta la experiencia del maestro Jacoto, un maestro extranjero que a pesar de hablar una lengua distinta a la de sus alumnos logro compenetrarse con ellos. La estrategia del extranjero es hacer que los extranjeros se den cuenta de su propia extranjería. El extranjero va dejando

⁹² Idem.

de ser extranjero en la medida en la que se relaciona y aprende las cosas o lengua de ese mundo o espacio, o en otros casos hace que esos otros entren en su propia extranjería. Esta experiencia sorprende mucho al docente porque revoluciona y desplaza la tradicionalidad en todo su conjunto (la institucionalidad, el curriculum y las clases catedráticas, entre otras) un extranjero había enseñado y sus alumnos, habían aprendido sin necesidad de hacer lo común en un aula de clase, una simple experiencia había eliminado al docente y a su práctica pedagógica.

El docente se extraña de sí, cuando se da cuenta de su extranjería, cuando se permite ser extranjero en el aula de clase. Se da cuenta que cuando se está aprendiendo todos son extranjeros abandonara el viejo método, las explicaciones y la de la instrucción dogmatizadora. El camino a transitar para el extranjero en el aprendizaje es de vida y potencia. Cuando se es extraño en el aula de clase no lo es solamente **“con los alumnos, sino también con el conocimiento, la inteligencia, la voluntad y la igualdad”**⁹³ los conocimientos aparecen después de la relación pedagógica, la igualdad va aparecer siempre en el momento que una opinión es discutida y acordada. En este sentido el docente trabaja con la voluntad de sus alumnos y no con su inteligencia. Aquí la ignorancia entra a jugar un papel importantísimo. Es la ignorancia de los saberes, del método tradicional, pero sobre todo ignorancia de la desigualdad en la que se asienta la razón explicadora de la institución pedagógica, donde radica la visión de los superiores y los inferiores, la pasión por la desigualdad la potencia de la extrañeza marca también la potencia por la experiencia. **“La pedagogía parece abrirse a una extranjera extraña, otra afirmativa, política de la igualdad.”**⁹⁴

Al igual que pasa con el profesor extranjero, la filosofía en el pensamiento genera incomodidad, pues saca del lugar, imposibilita que se siga pensando en lo que se pensaba y se transforma lo que se piensa, se deja de tener simples pensamientos y

⁹³ Idem.Pag. 18

⁹⁴ Idem.Pag. 19

se piense de modo más complejo. Con la experiencia de Jacotot se muestra la relación que hay entre pedagogía y extranjería, y al mismo tiempo, muestra una infancia para el pensamiento y para la educación, un nuevo inicio, una creación de algo que está por nacer, inesperado, impensado e imprevisto.

2.2. b. LA FILOSOFÍA DESDE KOHAN

En este punto se hará referencia a la inquietud de Kohan sobre el carácter preponderante con el que ha sido mostrada la filosofía desde sus inicios, el mismo carácter que ha invadido a la educación, por ende al filósofo y al educador. A sí mismo se mostrará cómo ese perfil ha influenciado en la escisión de esta disciplina y la dificultad para enseñarla en la escuela, por lo que él toma como referente a Sócrates con su método, para renovar la práctica educadora y la imagen histórica de impenetrable e inalcanzable de la filosofía y ponerla al servicio de las aulas desde los más pequeños.

La filosofía desde sus inicios en la Grecia antigua instauro su identidad con un perfil hegemónico o preponderante de sí misma, de igual forma lo hizo la educación, el filósofo y el educador, aceptaban o rechazaban en cualquier medida lo que fuera distinto a ese perfil. Este perfil es el que perdura en el tiempo hasta trasladarse a la actualidad. Para Kohan suena curioso, el hecho de que la filosofía se haya dejado subyugar con esa imagen desde sus inicios sin pronunciarse o reprocharla, esa misma postura ha tomado la educación.

Esta imposición o dominación que ha trascendido la historia de las ideas pedagógicas y se presenta en cada saber, se manifiesta de igual manera entre quienes enseñan filosofía, escindiendo esta disciplina. Por un lado la muestran como la filosofía de expertos, la que se exhibe a través de los centros de estudio con carácter muy serio netamente técnica y abstracta, la que se transmiten a través de libros, con un matiz de complejidad, pues esta filosofía muy seria y rígida, tiene nombre de Hegel, Descartes, Aristóteles o Kant, cuyo lenguajes específicos de escritura son el griego, el alemán. La filosofía que no se puede discutir. Por el contrario está la otra que se manifiesta fuera del claustro de las aulas y se revela como una filosofía trivial, ligera e insignificante, frívola, infantil para principiantes, está hecha por seres del

anonimato o con poco prestigio, escrita en lengua castellana, portuguesa, y con asentamiento de comunidades indígenas, aquella que se presenta en libros infantiles, filmes, videos y otras expresiones más débiles.

...en las instituciones filosóficas circularían dos tipos de filosofías... los que hablan desde el centro, el núcleo y el poder de las instituciones filosóficas contraponen una filosofía seria, rigurosa, erudita, la que ellos mismos practican, y, en el exterior, desplazada, una filosofía ligera, banal, informal.⁹⁵

A Kohan, al igual que a Lipman se les dificulta asumir la filosofía desde esa escisión, para llevarla al aula, ya que, ella en sí misma perderá su esencia. La llamada filosofía occidental ha ejercido a lo largo de la historia el poder del pensamiento filosófico, para incorporarlo al propio pensar o para negar cualquier carácter filosófico, a todo lo que es diferente a ese pensar, de ese modo amordazan a las otras.

De un lado, “nosotros”, los filósofos serios, eruditos, sofisticados. Del otro lado, “ellos”, los que, o se tornan como nosotros, o nunca serán filósofos. Ellos hacen lo que nosotros afirmamos que es la filosofía o están fuera de la Filosofía.⁹⁶

Mostrar la contrariedad de las dos filosofías, sirve para pensar uno de los problemas principales de la filosofía, de su enseñanza y podría decirse de la enseñanza en general. El tipo de pensamiento y la relación con el pensamiento que se afirma cada vez que se enseña o se aprende filosofía o cualquier otra cosa, va más allá del texto con el cual se trabaje, la lengua en la que se encuentra el mismo o la del autor, se trata más bien de pensar en que **“el problema principal de la enseñanza de la filosofía excede los márgenes de la materia, de la metodología y de la didáctica para situarse entre los límites de la filosofía y la educación...”⁹⁷**

A lo largo del tiempo en el desarrollo de la historia la filosofía, se le ha adjudicado una omnipotencia que no le corresponde, porque ella está al servicio de quien la pretenda. Y es por eso, que la filosofía se ha asumido como inalcanzable y difícil de entender.

⁹⁵ Idem. Pag. 32

⁹⁶ Idem. Pag. 34

⁹⁷ Idem Pag. 35/36

Por otra parte, Kohan resalta en Sócrates esa imagen de un pensamiento que nace, se afirma y deja el legado para la filosofía, los filósofos y profesores de filosofía, el poder de un pensamiento que ejerce para sí y para los otros. Lejos de mostrar ese Sócrates conocido por su célebre frase *“Sólo sé que nada sé”* Kohan se preocupa por mostrar a ese que sí sabe y que intencionalmente traslada a todos los otros a la posición de los que nada saben, o que no saben lo importante que deben saber y dan sentido a los otros saberes. Sócrates con su mayéutica intenta enseñar filosofía o filosofar con los no filósofos, separándolos de esa relación que tienen con el saber, para que caigan en cuenta que no saben lo que creen saber, para que dejen de saber lo que saben, Sócrates manifiesta que en el proceso de su método él no enseña, ni explica nada, sino se dedica a preguntar todo el tiempo.

En la relación que se da en el proceso de enseñanza y aprendizaje sería conveniente que se hiciera a través del método socrático, es decir, hacer que los estudiantes respondan exclusivamente por sí mismos, con sus propias opiniones, pues bien si los estudiantes no saben nada sobre el asunto que se le pregunta al iniciarse la conversación pues lo sabrá al final de la misma, sin que nadie le haya transmitido ningún saber. **“No es verdad que Sócrates no transmite ningún saber. No lo hace a la manera tradicional de quien responde las preguntas de otro o directamente ofrece una lección”**⁹⁸ Sócrates en los diálogos, invita de manera encubierta a sus interlocutores a responder en una sola dirección y cuando esto no se logra, él reformula infinitas veces o las veces que sea necesario la pregunta, para que salga o emerjan los pensamientos correctos y sea por ende la respuesta esperada. El ejercicio de preguntar en filosofía se basa en el sentido **“de poner la propia subjetividad en cuestión. Su sentido principal no es encontrar algún saber “externo” al sujeto de la pregunta.”**⁹⁹ Ese sentido se desdobra en la pregunta misma, en una obligación valiosa con la interrogación que la pregunta instala, en el propio movimiento del

⁹⁸ Idem pág.40

⁹⁹ Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ pág.116

pensar que ella induce, en filosofía no se puede preguntar en lugar de otro, es necesario ser ese otro. Cuando se pregunta sin personificar la pregunta, porque ella es del otro, se remeda una intranquilidad ajena. De manera tal que si se quiere **“propiciar una experiencia filosófica en la escuela, es preciso que niños y docentes pregunten y se pregunten. Que unos y otros tracen sus problemas, inventen sus sentidos y tracen y sigan su propia línea problematizadora.”**¹⁰⁰

Si ello no se cuestiona, si la pregunta no nace de sus inquietudes, de lo que es significativo, si no genera movimiento en su propio pensar, entonces estarán solamente haciendo preguntas ajenas. En Lipman las preguntas representan el margen principal de la investigación filosófica, ellas son la base para generar el diálogo, para las discusiones guiadas, para la autocrítica, y para la autocorrección, de manera tal que una situación problematizadora ya no lo sea. El saber filosófico siempre va a colocar en cuestión los saberes socialmente afirmados en otros espacios, es por eso que él siempre va a presentarse en forma de pregunta, esos espacios son el de la política, el de la historia, el del arte, el de la religión, el de la antropología, el de la sociología, entre otros muchos, examinando su legitimidad y verdad que ellos presuponen. **“Los problemas en filosofía son insolubles, no porque no tengan solución, sino porque su intensidad excede siempre la de cualquier solución que sea ofrecida.”**¹⁰¹ Esa intensidad con la que problematiza la filosofía está guiada por su misma razón de ser, pues su sentido de la búsqueda no le permite que sea ella en sí misma conformista y tampoco unificadora, totalizadora, ni mucho menos simplificadora. Tanto los problemas filosóficos como el acto de problematizar en filosofía es histórico, como lo es la subjetividad que los crea y los defiende, lo que determina **“si un problema es o no filosófico depende siempre de un marco dador de sentido al problema,”**¹⁰² en cuyo marco la subjetividad que diseña el problema tiene un papel principal.

¹⁰⁰ Idem pág. 117

¹⁰¹ Idem pág 118

¹⁰² Idem pág 119

En este sentido Sócrates será un referente para los filósofos, profesores de filosofía y para todos aquellos educadores en general, pues constantemente ponía en práctica el sentido problematizador de la filosofía. Él es el fundador de la “mayéutica”, es un método que se caracteriza por no enseñar contenidos, sino que extrae los contenidos ya presentes en los alumnos, es decir que Sócrates desde su práctica filosófica le daba lugar e importancia a la palabra de los otros.

En el diálogo de Sócrates con Eutrifón, el primero tiene la intención de que el segundo deje de sentirse cómodo y seguro en su lugar, el propio Sócrates sale de su lugar cuando se pone a pensar con otros. **“La experiencia filosófica tiene el sentido de desplazar las bases del pensamiento, la relación que tenemos con lo que pensamos.”**¹⁰³ En el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que el docente salga de su comodidad, de su zona de confort y se ubique en el otro lado en el lado del que aprende, Sócrates piensa **“... que enseñar (filosofía) estaría relacionado con hacer que los otros salgan del lugar en el que están fijados en el pensamiento, bajo la condición de quien enseña también salga de su lugar.”**¹⁰⁴ Se busca por sí mismo lo que se quiere aprender, esto debería hacerse presente en el proceso de aprendizaje, no se trata de reconocer lo que el maestro quiera que reconozca. Es emanciparse y hacer valer su potencia.

Kohan critica la hegemonía del pensamiento del docente en el salón de clase. Los otros piensan como piensa el profesor o no piensan, los otros saben cómo sabe el profesor o no saben nada. En Sócrates se visualiza bajo su supuesto no saber, la realización de una voluntad de saber autosuficiente y totalizador, impenetrable a las preguntas y los saberes de unos a los otros saberes. Con Sócrates se evidencia la constitución de un ideal con la identidad de lo mismo que se constituye sobre la asimilación o la negación del otro, del otro saber, del otro poder, del otro pensar, del otro ser, del otro valer. Sócrates se muestra como la figura de un legislador, la de un

¹⁰³ Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ pág.46

¹⁰⁴ Idem.

juez que castiga desde el conocimiento, la política y la filosofía, la debilidad, los errores de los otros en cuanto a su saber y su pensar. Este es el legado de Sócrates, una infancia de la filosofía, de la pedagogía y de la educación.

La educación debe ser la apertura para que el niño y la niña den inicio a la acción creadora, y al mismo tiempo invite a otros a que sean participe de ese proceso, teniendo como lema la renovación perpetua, es decir, mantenerse en un constante nacer, moverse en el descubrimiento de lo novedoso desde el encuentro individual y entre encuentros solidarios, a fin de hacer parte de sí a la otredad y hacer cotidiano este movimiento, extendiéndolo a otros ámbitos de la vida. **“La educación es tal vez una de las dimensiones de la vida humana donde ese mandato creador se actualiza más radicalmente: parece imposible educar si no se hace de este acto, sobre todo, una acción creadora.”**¹⁰⁵

Una acción creadora trae consigo el acto de nacer, que no acaba por el contrario es un acto que implica la necesidad de cambios, de transformaciones, de renacimientos constantes y continuos. El nacimiento es la respuesta a la búsqueda firme. Si esto lo facilitara el acto de educar encaja perfectamente pues, educar es un acto que refiere la creación por excelencia y la democratización del saber, por ello es fundamental la presencia de la filosofía en la escuela.

Enseñar y aprender son dos actos que no deben asumirse jamás como acabados, terminados y tampoco individuales, porque se cosificaría el conocimiento, por ende el pensamiento humano se detendría. No puede pensarse como un acto puramente individual porque es un acto que involucra a uno y a los otros al mismo tiempo, por lo tanto es un acto solidario. Ambas acciones exigen dos fuerzas igualmente actuantes, son realizaciones que es imposible que pueda hacerse por el otro, pero sin que el otro ponga algo de su individualidad. La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que

¹⁰⁵ Idem. Pag. 54

nunca están terminados. Por el contrario, siempre están naciendo, encontrando nuevos inicios.

Educación quiere decir, básicamente, enseñar y aprender. Y enseñar y aprender han sido comprendidos, tradicionalmente, según la lógica de la transmisión. Estamos acostumbrados a pensar que enseñar es brindarle algo a quien no lo posee, en tanto que aprender sería traer para sí el signo, la señal, que está en quien enseña.¹⁰⁶

Un educador que tiene apego a lo tradicional, difícilmente podrá pensar la educación de otro modo que no sea el acostumbrado y si se le refuta esta acción, terminará por dejar a sus alumnos a que ellos instauren por sí mismos los conocimientos, a que tengan una autonomía mal habida en el aula. Se le da todo o no se le da nada. Si los estudiantes no están acompañados en ese acto, que ellos por cuenta propia lo hagan, tal vez no los lleve a ninguna parte, o a lo que realmente se quiere lograr. Frente a esto se necesita de **“... una acción educadora que nace saberes que no dejan de nacer en cada uno de los que participan de esa acción.”**¹⁰⁷ Por lo tanto insta al individuo a darse cuenta de su inteligencia y potencia en ese acto capacitándolo a seguir emergiendo sus nacimientos, aquello de alguien que le brinde la atención y la hospitalidad que necesita para aprender junto a él **“quien enseña ofrece aquello sin lo cual nadie sería capaz de nacer conocimientos que merezcan ese nombre y con lo cual podrá participar de continuos nacimientos.”**¹⁰⁸

Ahora bien, en el camino del aprendizaje siempre hay mucho por recorrer, para ir en busca de algo. Tal vez no encuentre lo que busca sino otra cosa que despierte el entusiasmo de quien lo encuentra o lo descubre. La vida se vive buscando siempre algo, es una búsqueda constante, es el ímpetu natural del ser humano. Sin embargo se encontrara la totalidad de las cosas, pues humanamente es imposible. En ese sentido se ignora siempre mucho del mundo, se hace presente la extranjería de Kohan. El

¹⁰⁶ Idem. Pag. 56

¹⁰⁷ Idem

¹⁰⁸ Idem Pag. 56/57

sentido de la vida recae en la posición de esa búsqueda, más que en la fortaleza del encuentro. En esta búsqueda

...reaparece, con toda su fuerza, el valor del otro, de la otra, de los otros. Si para encontrarse hay que andar todos los caminos de todos los otros, esta búsqueda de sí mismo no se puede hacer sin el otro, sin la otra, sin los otros.¹⁰⁹

Es decir, que el otro no puede estar ausente cuando un individuo emprende la búsqueda. Ese buscarse en el otro, es reconocerse en ese otro.

Antes lo expuesto, se aprecia en Kohan que su relación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son dos procesos que remiten al pensamiento socrático, pues en la acción de enseñar, el docente se verá involucrado no como un mero dador o transmisor de conocimientos cosificados, ya explicados por otro, por el contrario los dará a conocer y exhortará al alumnado a que piensen sobre lo pensado por otro, pues es necesario que de esos conocimientos preestablecidos, ya acabados, emerjan otros, propios de quienes están en el ejercicio del pensar. El docente está en la obligatoriedad ética de involucrarse en esa experiencia. El ejercicio de pulir pensamiento por medio del análisis y la reflexión hará que el niño y la niña se acostumbren a concebir pensamientos novedosos sobre cualquier cosa, poniendo en práctica la mayéutica, ya el docente no dará a conocer la subjetividad de sus descubrimientos, de su certeza, de su verdad, sino alentará a sus estudiantes a que lo logren, que sean ellos quienes los construyan en una relación solidara y si el caso lo amerita, el docente servirá de orientador de lo que allí resulte. Pero siempre como uno más del montón. El docente tomará en cuenta que la acción de enseñar es una labor de todos, en una relación horizontal donde él se abra a la sabiduría de sus discípulos y emerja de sí el maestro ignorante, con vestimenta de extranjería.

En cuanto a la acción de aprender, se entenderá como el ejercicio donde siempre se está en la búsqueda de algo, el docente se verá envuelto en la experiencia de esa

¹⁰⁹ Idem Pag. 58

búsqueda e incitará a sus alumnos a elevar el ímpetu inquisidor, involucrado en una combinación dinámica entre esperanza y curiosidad, depositando su sensibilidad en una interrelación con la otredad, de tal manera que sea una experiencia netamente humana. La presencia socrática en este sentido se aprecia en esa invitación de la búsqueda de algo la cual implica que en cada acción de esa búsqueda no es más que la búsqueda de sí mismo, y cuando la descubres o la alcanzas esto te lleva a conocer algo de sí mismo. En cada descubrimiento, el ser humano se descubre a sí mismo, a su alma, en esta medida alcanza y conoce el sentido de las cosas, haciéndose presente la inscripción délfica “Conócete a ti mismo”.

Ante esa postura socrática, Michel Foucault señala que la curiosidad filosófica asumida de una manera simple termina por alejar al individuo de lo que él conoce sobre sí mismo, pues una vez que conoces algo sobre sí mismo se despreocupa, lo abandona, se aleja y lo deja de encontrar, abandona su encuentro o la posibilidad de un nuevo encuentro, con una mirada renovada. El pensamiento filosófico se basa en ser un pensamiento en movimiento, cuyo proceso se da en quien lo piensa, como se trata de un pensamiento vivo es un pensamiento dinámico. Se aprecian dos posturas antagónicas, por un lado Sócrates afirma que la acción de buscar es descubrirse en ese hecho y por ende encontrar su alma en cada descubrimiento, ya que quien se involucra en la tarea de esa búsqueda lo hace desde su ser, involucrando con otro ser u otros seres y ambos logran reflejar su virtud y reconocerla. Y Foucault sostiene que buscarse y darlo por sentado es alejarse de sí.

No se puede hacer filosofía si este ejercicio no remite a la transformación del que piensa, que haya apertura a la extranjería en ese momento de verdad donde el que posea esa verdad se sienta cómodo y tranquilo, que le permita deshacerse de esa relación con la verdad, que se haga presente ese trabajo del pensamiento que busca pensarse a sí mismo, para que emerja siempre otro del que es. **“La búsqueda que cada quien entabla consigo mismo para transformarse es también la posibilidad**

de que el mundo sea diferente de lo que es.”¹¹⁰ Esto refiere a que constantemente los seres humanos deben portarse como extranjeros ante la apertura de la búsqueda y la posibilidad del encuentro con otros saberes que ignora, para ser diferente de lo que es, tal es el caso de un docente que no por ser docente ya alcanzo la plenitud del conocimiento, al contrario siempre estará a la espera de ser un nuevo docente, con saberes diferentes, con una nueva verdad sobre algo. **“El camino que trazan las creaciones pendientes de esta búsqueda sería dado por perderse en lo que no se piensa, en lo que no se sabe, jugar otro juego de verdad del que se participa en la normalidad de las instituciones pedagógicas.”¹¹¹** Esto es una invitación a filosofar de verdad, empezando por dejar de un lado el ropaje del profesor poderoso que “posee la verdad absoluta” y permitirse ser un infante en la acción del enseñar y el aprender. **“Tal vez valga la pena pensar cada docente y cada estudiante a partir de una búsqueda infantil, permanente de sí mismo y pensar también en el papel que el pensamiento puede desempeñar en esa búsqueda.”¹¹²**

Es propicio salir al encuentro de una nueva infancia que dé paso a ser de otro modo del que se es, para poder ser de otra manera, de un desalojarse del saber de lo que sabe para poder saber otras cosas, **“en un moverse del poder que se ocupa para que otras fuerzas y otras potencias puedan ser afirmadas entre quien aprende y quien enseña filosofía, o cualquier otra cosa.”¹¹³**

¹¹⁰ Idem Pag. 62

¹¹¹ Idem. Pag. 63

¹¹² Idem.

¹¹³ Idem.

2.2. C. FILOSOFÍA DE LA INFANCIA

En esta parte de la investigación se mostrará la manera como Kohan en virtud de los mitos expuestos en páginas anteriores, analiza la categoría infancia, de allí su importancia en las aulas de clase y la imperiosa necesidad de relacionarla con la filosofía a modo de acabar con el tradicionalismo, por lo que considera pertinente que **“una de las propuestas más significativas en la historia de la filosofía, por hacer de ésta un instrumento de la educación de los niños: el programa “Filosofía para Niños” de Matthew Lipman,”**¹¹⁴ sea tomada en cuenta como una herramienta valiosa para facilitar la práctica del pensamiento reflexivo desde las Comunidades de Indagación con el objeto de ir erigiendo la polis ideal.

El modelo preponderante de la educación es tan dominante que parece imposible pensar la educación desde otro ámbito, que no sea el de la formación de la infancia tan arraigada en su forma conservadora o tradicional. Se le ha restado un lugar importante y merecido a la infancia en estos espacios, quedando siempre relegada a la alienación, como instrumento para hacer realidad los sueños de otros que se siente superiores y la marginan confinándole un lugar de otro diminuto y sin oportunidades. **“... la infancia ocupa un lugar de otro bastante diminuto, empequeñecido, casi alienado, de aquello que, en última instancia, nos sirve de instrumento y nos permite plasmar nuestros sueños e ideales.”**¹¹⁵ El fin último de un docente en este sentido será el de acondicionar a otro, para que sea lo que él no ha podido ser.

La propia tarea de la filosofía o de la educación o de una educación filosófica, consistirá en darle un merecido lugar a la infancia, donde ella tenga la oportunidad de expresarse desde sí misma, dejando a un lado un ella que no es, entrando en el

¹¹⁴ Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ pág.28

¹¹⁵ Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ pág. 69

ejercicio de pensar bien, alcanzando los niveles cognitivos y metacognitivos propios de su edad y en ocasiones es posible que muestre superioridad, que hable desde su ser y desde su parecer. De este modo se estaría gestando para el futuro la polis ideal, pues una educación filosófica de la infancia pondría al servicio de la humanidad esa polis ideal. Se gestarían **“infantes más respetuosos, tolerantes, solidarios...”**¹¹⁶ llevar la filosofía a la escuela, a las aulas de los más pequeños sería propicio porque **“se dispone todo un dispositivo pedagógico a su servicio: para que nos ayude a conseguir lo que la escuela por sí misma no parece poder conseguir.”**¹¹⁷ La filosofía le brindará oportunidades de pensar a la infancia de distintas maneras su realidad, de leer esa realidad y la posibilidad de replanteársela. Y en Filosofía para Niños, la filosofía **“parece cumplir una función disciplinar en la escuela. Ella está al servicio de los valores de orden: democracia, tolerancia, razonabilidad”**¹¹⁸ esta función disciplinar se perfeccionaría en la medida en la que le adjudiquen algo que está ausente, **“el desarrollo del pensar y del juzgar de los nuevos ciudadanos.”**¹¹⁹

Kohan como Lipman reconoce el pensar como un conjunto de habilidades que dan espacio para el desarrollo del pensar, en cuanto a su técnica, su ejercicio y su destreza, pero Kohan considera que hay que ir más allá de esos espacios que sustenten **“el pensar como experiencia de la filosofía”**¹²⁰ Pues la experiencia da pie a la transformación, por lo que la experiencia es algo netamente subjetivo, por ende intransferible y particular. Sin embargo colocando en la base del pensar su forma no subjetiva, **“lo que el pensar tiene de transferible y generalizable, se asegura su reproducción, su circulación, su abarcabilidad.”**¹²¹ Pero termina por perder **“...lo que el pensar tiene de transformador de la subjetividad, lo que tiene de**

¹¹⁶ Idem.

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ pág. 113

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Idem pág 120

¹²¹ Idem

improviso y de impensado, lo que en él abre espacio a la creación” ¹²² La filosofía es un concepto filosófico que no permite en sí misma cerrarse, agotarse, por lo que la filosofía es una práctica intersubjetiva del pensar, pues ella como experiencia no puede sistematizarse, pues nadie puede pensar por otro, por lo tanto nadie puede hacer filosofía por otro.

En virtud a lo antes expuesto, Kohan hace una distinción entre pedagogía y educación, mientras la pedagogía se establece en el aula como la que anula la igualdad inicial y la emancipación final y afirma constantemente su rango y vive de él, la educación por el contrario presupone y hace posible la igualdad inicial y la emancipación final, y esta es posible cuando no hay rangos, pues se da entre iguales. **“Si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento, la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento,”**¹²³ a través de ella se permite pensar lo que la pedagogía por su rigidez no permite que se piense. En tanto la pedagogía expone el examen como herramienta fundamental para medir la potencialidad de los estudiantes. Este instrumento **“...garantiza el pasaje de conocimientos a los alumnos y, al mismo tiempo, permite tomar de ellos los saberes que cada uno reserva para el docente.”**¹²⁴ Advierte Foucault, que a través de los exámenes el docente patentiza su poder y su saber, así como cada estudiante representa para él un caso individualizado.

El examen ha quedado en la tradicionalidad como la herramienta fundamental punitiva, para evaluar los conocimientos de cada estudiante y les dará un merecido lugar y reconocimiento en el aula. En la medida en la que los estudiantes elaboren correctamente el examen, el docente se sentirá satisfecho porque ello es muestra de su fabricación, de que condujo de la mejor manera a sus estudiantes para el alcancen

¹²² Idem

¹²³. Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ pág. 69

¹²⁴ Idem. pág. 89

de los conocimientos y al mismo tiempo cumple con la meta exigida por el curriculum, porque éste representa a su vez la evaluación del docente.

¿Cómo se asume el término de democracia en un aula en la que los niños y las niñas siempre van a estar a la espera de la decisión del otro para hacer-se?

El docente “pastor”, ese que conduce a sus alumnos, es la figura privilegiada en la escuela tradicional, él es quien asume la responsabilidad por lo que haga su grupo y cada uno que lo integra, a pesar de que existe una leve participación entre el docente y su grupo, **“hay una relación de sometimiento absoluta; sin el docente, los alumnos no sabrían qué hacer, cómo aprender, de qué manera comportarse; ellos no sabrían lo que está bien y lo que está mal,”**¹²⁵ Estarían a la espera de alguien para hacer-se y para situarse en el mundo, convirtiéndose así en autómatas, que jamás tendrán la libertad de escoger otro modo de ser, porque no la conocen, así como jamás conocerían el término de democracia, por lo que sería impensable ponerla en práctica. Es el estado vegetativo de un aula. Esta es la manera de actuar del docente fabricante, artífice, al que se refiere el pedagogo francés F. Meirieu en su libro “Frankenstein Educador”, de quien se hablará en páginas posteriores.

En este orden de idea, el acto de educar se da específicamente cuando se interrumpe o se rompe con la esquematización de la pedagogía, cuando la verdad da lugar a la experiencia tal y como la señala M. Foucault cuando dice que estar educado, se refiere a la revelación de los ignorantes, lo que sucede una vez puede suceder mil veces cuando se sigue la propia inteligencia, cuando se busca y siempre se tiene esas ansias de buscar más y más, cuando se demuestra la potencia de la emancipación. Como afirmaba Hegel, en la medida que se alcance lo que se desea hay que ir por algo nuevo, porque lo alcanzado se cosifica y una vez que se hace suyo se pierde ese espíritu del descubrimiento, de lo nuevo.

¹²⁵ Pág. Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ Pág. 100

Para Kohan, el fin primordial de hacer filosofía con la infancia es, porque amerita ponerla a su alcance, a través de la criticidad, el análisis y la reflexión, es igualmente necesario que la filosofía entre a las instituciones y se practique desde las aulas de los más pequeños, instaurando las comunidades de indagación que tanto propone Lipman, de este modo las aulas **“dejarían de ser lo que son (espacios de transmisión vertical de conocimientos dominados por el individualismo y por la ausencia de reflexión, diálogo y sentido) para ser espacios deliberativos, basados en un pensar colectivo lógicamente fundado y razonablemente establecido.”**¹²⁶

Las aulas serían espacios donde se refleje la humanidad en términos de eticidad y pensamientos reales, espacios en los **“... que esos infantes puedan pensar del modo más libre, potente y abierto posible la forma que quieren darle a su estar en el mundo.”**¹²⁷ Y también, **“la experiencia educacional tomaría otro sentido para alumnos y profesores”**¹²⁸ donde el docente sería un modelo adecuado de los alumnos. En este sentido el docente haría posible el desarrollo ético e intelectual de sus alumnos. **“Será participativo y dialógico hasta el punto de permitir que sus alumnos hagan las reglas de conducta que ellos mismos controlarán”**¹²⁹

En este orden de ideas, al igual que Lipman, Kohan sostiene que no es posible ocuparse de asuntos éticos con ausencia de la polis, es decir para ocuparse de asuntos éticos necesariamente debe hacerse desde lo humano, porque son cosas que no son fáciles de atrapar en el individuo, por ello es imperioso que la educación se ocupe de temas como la justicia, el amor, la solidaridad, la dignidad, pues en esta medida son mejor aprendidos estos temas por la infancia es más fácil manejarlos en la relación con el otro. Y será responsabilidad de la educación si esos temas son mal enseñados, pues ella será causante de una polis injusta, llena de odio, egoísta e indigna. Esto hace la

¹²⁶ Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1ª edición/ Barcelona, España, 2004/ pág. 111

¹²⁷ Idem pág 113

¹²⁸ Idem.

¹²⁹ Idem

referencia a que el sentido primordial de la educación está en la polis, a la educación hay que darle un tratamiento especial, ya que **“ella nos permitiría transformar la actual polis, decadente y desordenada, en un orden armonioso, justo y bello.”**¹³⁰

Para transformar la actual polis y las venideras, es necesario que la educación o mejor dicho el acto de educar, esté al alcance de educadores que se desliguen de la concepción de pastores, de transmisores, de modeladores o peor aún de fabricantes y concienticen que la educación es una relación de iguales, que tome en cuenta que el ser humano **“...es trascendencia él se define a través de sus posibilidades.”**¹³¹ Que la infancia por muy diminuta que sea en cronología y tamaño tienen dignidad y merecen la misma consideración y el respeto que tienen los adultos, por lo que ya no se educará para dar forma a seres, a un modelo determinado previamente, se educará introduciendo aditivos de novedad, de realidad, de esperanza, de libertad, de humanidad, por lo tanto de eticidad. Hará de la educación **“una tarea eminentemente política”**¹³²

Pensar la educación sin política propiamente dicha es insustancial, como lo es la política sin educación. Desde el pensamiento platónico estaba presente la necesidad de una y la otra. Se aprecia en Platón que su interés por la educación de la polis, residía en que ella fuese el arma para lograr la polis soñada. Por ello los educadores serían **“los encargados de llevar al mundo sensible los modelos trascendentales e ideales que él mismo trazó para llevar la polis de lo que es a lo que debe ser, de lo sensible a lo inteligible, de lo real a lo ideal, de la confusión a la utopía.”**¹³³ Gran parte del discurso pedagógico clásico y contemporáneo se quedó anclado en

¹³⁰ Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ pág. 89.

¹³¹ Salcedo E, Sartre: el hombre como proyecto inacabado. Revista Ensayo y Error. Nueva Etapa, año XV N° 31 Caracas, 20006 /Pág. 74.

¹³² Kohan Walter O. Infancia Entre Educación y Filosofía. Ed. Laertes, 1º edición/ Barcelona, España, 2004/ pág. 72

¹³³ Kohan Walter O. Infancia, política y pensamiento. Ensayo de filosofía y educación. Ed. Del estante, 1º edición/ Buenos Aire, Argentina, 2007/ pág. 89

eso, sin saber cómo enfrentar la formación de la infancia para que participe en la transformación de la vieja estructura de un mundo prefabricado.

A eso se debe que muchos pensadores pongan de manifiesto de manera reiterativa que el sentido primordial de la educación está en la polis. Es la educación quien transforma la polis y merece un trato justo. Para transformar la polis la educación debe iniciar su trabajo con la infancia.

Kohan, no exagera al alinear su pensamiento con lo antes expuesto, pues lo que se quiere lograr es un cambio de plano de la educación y su relación con la política y la infancia. En el pensamiento educativo clásico inspirado en el esquema platónico, lo posible es la quimera y la educación debe generar los ambientes para volver real lo posible, para lograr una aproximación de lo que es a lo que debe ser. Lo correcto puede ser el mundo trascendente de las Ideas platónicas o cualquier otra cosa y el esquema se mantiene en este modelo, pues **“la educación es política porque permite realizar un posible, lo posible se ‘piensa primero’ está antes y es la que da sentido a la acción política.”**¹³⁴ Significa que no es la política la que hace real lo posible, sino que anota lo posible en lo real, lo posible es la consecuencia de la política. Para Platón la infancia era pura posibilidad, por lo que buscaba que se concretara esa posibilidad desde una práctica educativa revolucionaria, donde trascendieran temas como la justicia, la paz, la bondad, la belleza, entre otros. Para él una práctica educativa revolucionaria no es la que actualiza un deseo posible, sino por el contrario es el que incita, estimula y propicia lo posible, es **“una política del acontecimiento, de la experiencia, que crea nuevos posibles, nuevas posibilidades de vida, espacios para una vida nueva, para una nueva existencia.”**¹³⁵

Señala Kohan, que la educación es política del acontecimiento o una política de la experiencia que crea nuevas posibilidades de vida cuando toma en cuenta la

¹³⁴ Idem pág:91

¹³⁵ Idem Pág. 92

infancia como el devenir en ese proceso. Pero este devenir no debe asumirse como el concepto tradicional **“chónos”**¹³⁶ refiriéndose al tiempo lineal, ni tampoco como **“kairós”**¹³⁷ que hace referencia a la temporalidad, temporada u oportunidad como el momento crítico de un acontecimiento. Para Kohan la aserción correcta desde su punto de vista para asumir la infancia relacionada con el devenir será desde el concepto de **“aión”**¹³⁸ el cual se ajusta a pensar la infancia como algo móvil de la eternidad, como **“la intensidad del tiempo de la vida,”**¹³⁹ a pesar de referirse a la temporalidad, está muy lejos de ser un tiempo lineal, consecutivo y tampoco se refiere a la temporada u oportunidad. Este devenir se refiere a ese proceso que procura que una cosa se haga, se transforme que deje de ser lo que es y llegue a ser otra cosa distinta real mejorada. Es ese devenir que insta a que se produzca un hecho. Es ese devenir que está relacionado con los cambios, arguyendo que nada es estático, todo está envuelto en un dinamismo, en un constante cambio o transformación que va más allá de una etapa de la vida como es la infantil, sino que se concentra en la relación diferente con el tiempo, es una progresión en el tiempo, es la exposición de la relación del tiempo con el poder, con la voluntad, tal y como lo describe Heráclito en uno de sus fragmentos donde especifica que lo oportuno de la infancia no es vivir solamente una parte de la vida, un momento específico, sino es una relación distinta con el tiempo, es una fuerza que se manifiesta impetuosa y espontánea.

Pero, el devenir acuñado a la infancia, es decir un **“devenir infantil”**¹⁴⁰ es ponerse frente a un cierto ímpetu, es ponerse exhaustivamente en el mundo, es extranjerizarse, es salirse siempre de su lugar y situarse en otros lugares, insólitos, desconocidos, es algo sin tiempo cronológico. El **“devenir infante”**¹⁴¹ se encuentra en cualquier adulto, cualquier niño, cualquier niña, en fin en cualquier ser humano que se resiste a ser de una manera que no ha pedido ser, ese devenir **“marca líneas**

¹³⁶ Idem Pág. 93

¹³⁷ Idem

¹³⁸ Idem

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ Idem

¹⁴¹ Idem

de fuga a transitar, intensidades inexploradas: son una invitación abierta a lo que puede ser en el mundo.”¹⁴² Por ello, en el espacio escolar debería **“promover otras potencias de vida infantil, otros movimientos y líneas en ese territorio tan maltratado, descuidado y desconsiderado que es la escuela.”**¹⁴³ Eso hace referencias a cuestiones ontológicas y políticas. Ontológicas porque, en el interior de cada ser humano hay una fuerza que hace que sea lo que es o imponga su voluntad cuando de transformaciones y transcendencia se trate, por ello hay una distorsión con relación a la autoproclamación del humano como hacedor de otros humanos, tal es el mito de Frankenstein donde se manifiesta claramente la ilustración del **“Hombre pseudoartifice de su propio destino”**¹⁴⁴ creándose todo una creencia que el educador actual aún se la cree, como los hacedores de personas en el aula convirtiendo a los alumnos en autómatas. En cuanto a las cuestiones políticas provienen en parte de las ontológicas y las alimenta, llevando ambas al terreno humano en el ámbito educativo, éste se ha encargado de cosificarlo al punto de imposibilitar que lo ontológico y lo político se conjuguen y se hagan presente en el interior de cada estudiante, de manera tal que pueda acceder a la construcción de otros mundo, es decir que tenga otras opciones.

Kohan propone que se pueden apreciar dos infancias, la primera es esa etapa **“de la continuidad cronológica, la de las etapas del crecimiento, la que escala el camino ascendente de la razón.”**¹⁴⁵ es esa infancia a la que se refiere Platón conforme con lo que le toca, es esa infancia que otros autores señalan como la que pasa por un desarrollo cognitivo y moral, es esa infancia de la que se ocupan las políticas públicas, las Convenciones, estatutos educativos, la pedagogía utilitaria y tradicional, la educación en general, etc. La segunda infancia es esa que se da como experiencia, como acontecimiento, como ruptura de la historia, de lo convencional, del tradicionalismo, la que revoluciona las aulas, la que marca historia, la que se

¹⁴² Ídem Pag. 96

¹⁴³ Ídem.

¹⁴⁴ Ídem

¹⁴⁵ Ídem

transforma, la que hace verdadera democracia, por ende la que se crea. Es esa infancia que implica **“una intensidad, un situarse intensivo en el mundo. Un verbo que permite que cualquier infante se salga de ‘su’ lugar y se situé en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados.”**¹⁴⁶

No se trata de separar las dos infancias ambas pueden convivir en sí misma, no se trata de decir o promulgar una manera de ser de la infancia, ni una forma de educar, no se trata de cambiar o imponer nuevas leyes educativas. De lo que se trata es de proponer un estilo ontológico y político. **“Lo que está en juego no es lo que debe ser (el tiempo, un infante, la infancia, la educación, la política) sino lo que es y lo que puede ser (como potencia, posibilidad real), la fuerza que podemos extraer de lo que es.”**¹⁴⁷ Mientras una infancia conserva, consolida y unifica, la otra diversifica, interrumpe y revoluciona. Kohan más que interesarse por la infancia cronológica, es más bien de vital interés la infancia sin edad cronológica, el devenir infante, una potencia, un dinamismo, una duración demoledora, de cualquier edad, donde se hace presente el **aión** la que afirma una relación con la experiencia, con la historia, con el tiempo, la fuerza en sí misma, la que afirma la singularidad en la pluralidad, esa que aumenta o disminuye la potencia que se hace presente en cualquier espacio.

¹⁴⁶ Idem. Pag.97

¹⁴⁷ Idem.

2.3 PHILIPPE MEIRIEU: INFANCIA Y EDUCACIÓN

En esta parte de la investigación se analizará sobre la relación que establece Meirieu del mito de Frankenstein con el enfoque de la educación como fabricación. Así como también se examinara la propuesta sobre su tesis pedagógica. Y su contribución a la transformación del acto educativo. Al igual que Frankenstein ese niño o esa niña le restarán vivir en un estado de dependencia para justificar su ser y no mostrara indicios de bondad, ni maldad, será un ser que se aproxima al estado de naturaleza al que Rousseau describía en el Emilio.

2.3 a. LA INFANCIA

Señala Meirieu, **“nadie puede estar presente en su propio origen”**¹⁴⁸ los seres humanos no pueden darse la vida a sí mismo, por lo que tampoco nadie se da su propia identidad, no puede escoger los padres que quiere tener, nacer en tal ciudad, país o comunidad, etc. En este asunto la opinión de nadie cuenta, tampoco se elige como se quiere llamar y aunque se le adjudiquen un nombre que le identifique, eso no lo determina, (del mismo modo lo reseña Fernando Sabater en su libro ética para Amador) tampoco se puede elegir pertenecer a una familia y someterse a las reglas que allí imponen, sin poner ninguna objeción.

El infante llega al mundo **“provisto de potencialidades mentales, pero esas potencialidades están muy poco estabilizadas. El hombre se caracteriza,... por su fabulosa capacidad de aprendizaje.”**¹⁴⁹ El niño o la niña tendrán que aprender todo lo necesario para poder convivir con sus semejantes. Al nacer, no sabe nada o sabe muy poco, necesita habituarse con una diversidad de signos, acceder a una lengua, registrarse en una colectividad determinada, aprender a identificar y respetar los ritos, los valores y las costumbres de su entorno que primero le impone y luego le

¹⁴⁸ Meirieu F. Frankenstein Educador, editorial Laertes 2003 / Barcelona, España Pág.56

¹⁴⁹ Idem. pág. 22

propone. Sin embargo, a pesar que hay cosas que indudablemente el ser humano no puede someterlas a la elección, hay muchas otras que sí y es lo que lo diferencia de los animales: la libertad para elegir. El ser humano **“...es libertad porque no está suficientemente realizado, él necesita hacerse a cada momento...”**¹⁵⁰

Para Meirieu, el infante **“llega al mundo infinitamente pobre y no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura”**¹⁵¹ necesita ser acogido, ayudado por un adulto a estabilizar poco a poco sus capacidades mentales para vivir en él, adaptarse a las circunstancias de la vida y al entorno en el que construirá sus propios saberes. Esto no quiere decir, que se le deba proporcionar sin medida alguna lo que a él se le antoje, que se atienda a todos sus caprichos y deseos, que sólo haga lo que quiere hacer y sabe hacer, pues también de este modo se mantiene **“... en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que privado de exigencias se dejará caer en lo más bajo”**¹⁵² de tal manera que la educación se subyugaría a ser contemplativa de unas aptitudes que colocan a la disposición todas las desigualdades quedando la infancia en una inercia, con una nula capacidad para razonar sobre asuntos muy insignificantes que le sucede en su entorno, con una ausencia absoluta de su voluntad, por ende de su libertad, esto no es la autonomía propiamente dicha, pues trae como resultado una infancia atada a sus antojos y a toda manipulación el resto de su vida. También desde esta óptica se reanima el proyecto de la educación como fabricación, es por eso que la escuela tradicional ha mantenido en vigencia la práctica de la reproducción sistemática de las desigualdades sociales, lo que conlleva a que el futuro escolar de los alumnos siga en gran medida determinado, sin embargo se esperan éxitos que traspasen la desesperanza.

¹⁵⁰ Salcedo E, Sartre: el hombre como proyecto inacabado. Revista Ensayo y Error. Nueva Etapa, año XV N° 31 Caracas, 20006 /Pág. 77.

¹⁵¹ Meirieu F. Frankenstein Educador, Editorial Laertes 2003 / Barcelona, España/Pág. 68

¹⁵² Idem

Ante lo expuesto, Meirieu explica a través de tres personajes Pigmalión, Pinocho y Robocop la imagen del educador y la relación con el mito de la fabricación, tal y como pasa con Pigmalión que se encuentra envuelto en una relación de amor y poder con su estatua, del mismo modo pasa con el educador, cuando pretende hacer del otro una obra propia, una obra viva que le devuelva la imagen de una perfección soñada con la que pueda mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una total claridad y bajo su dominio. **“Amar la propia obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación”**¹⁵³ está actitud es censurable, pero es lo común en las aulas. Lo que no sería censurable es que la educación debería crear seres que no se mantengan en actitud pasiva, que de sus esfuerzos y que exista por sí mismo.

Al infante que no se eduque a vivir por sí mismo, vivirá como Pinocho, será marioneta de los demás, manipulado, burlado y acusado. Manipulado desde su interior, prisionero de sí mismo. Encerrado en un conflicto interno que le induce siempre prometer y no cumplir lo prometido, un conflicto que le impide ubicarse en su yo, se encuentra en una disyuntiva la de complacer a los otros o complacerse a sí mismo. Tal como Pinocho acepta ir a la escuela por darle gusto a su padre, le promete al hada madrina que se va a portar bien y siempre termina haciendo lo contrario y así se pasa la vida. No se trata de elegir y luego arrepentirse de su elección, no se trata de satisfacer los deseos de los adultos para finalmente ceder a los propios caprichos, entra en juego la voluntad que ordena ubicarse en su yo y ya no ser sólo el yo de otra persona, pero aun cuando se muestre sumiso o rebelde terminará siendo siempre dependiente.

Ubicarse en el yo, significa que a veces se debe abandonar el miedo y aventurarse a vivir sus propias experiencias, sin dependencias ajenas, dejar al lado los miedos que esclavizan y obligan situarse en un yo ajeno. Es preciso que cada ser

¹⁵³ Idem pág. 33

humano se ubique en su yo asumiendo todas sus implicaciones, desde la conciencia hasta la libertad, de manera tal que no sea títere de otro, que escape de lo previsible, que las experiencias sean genuinas y ya no sea el resultado de las órdenes o caprichos de otros.

Para Meirieu, la infancia no puede hacerse a sí misma, al margen de las exigencias de su entorno, necesita de ese entorno para desarrollarse de cualquier manera. Si desde la familia y luego la escuela tomaran en cuenta que la infancia tiene capacidad de inteligencia, por lo que ella en sí misma abre puertas para el aprendizaje, no habría necesidad de violar su constitución originaria. Los seres humanos llegan ausente de todo conocimiento al mundo y será trabajo conjunto de la familia y la escuela educarlo, **“todo hombre llega al mundo totalmente desprovisto y por eso todo hombre ha de ser educado.”**¹⁵⁴ Para la construcción de la sociedad es imperioso que se eduquen a las personas desde la infancia asistiéndole y no imponiéndole su proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero es preciso que la familia apoye a la infancia a desarrollar su humanidad en relación mutua y con los otros. Todo ser humano requiere ser educado en comunión, tal y como lo proponía Freire.

Para tener niños y niñas realmente educados, según Rousseau debe existir una pedagogía que se centre en la infancia, induciéndola a ser protagonista de su propia educación, **“será el punto de partidas de todas las pedagogías”**¹⁵⁵ siempre y cuando consideren a la infancia como un sujeto que aprende de manera libre, es decir poniendo en práctica su poder y voluntad **“pero en una situación elaborada y controlada por el educador”**¹⁵⁶ esa elaboración y ese control se refiere a que el educador será un facilitador que ayudará a la infancia descubrir y construir por sí misma todo lo necesario para desarrollarse. Sin embargo esto no es tan simple, ya que **“el niño no sabe todavía qué es necesario y beneficioso para su propio**

¹⁵⁴ Idem pág 22

¹⁵⁵ Idem pág. 97

¹⁵⁶ Idem

desarrollo”¹⁵⁷ y la decisión la toma el adulto, quien le hace la antesala y ella debe descubrir por sí misma aquello que ya él ha decidido que descubra, y en el momento apropiado. Afirmar que la educación debe centrarse en la infancia es delicado, porque existe el peligro de que el educador conduzca la educación al otro extremo **“puede hacer creer que el niño lleva en sí los fines de su propia educación y ésta le debe quedar enteramente subordinada.”**¹⁵⁸ Esto traerá como consecuencia una infancia que adecua a su conveniencia el proceso educativo, sometiéndolo a su antojo, y de ser así se estaría hundiendo en estado vegetativo, pues no hay autonomía sólo dependencia.

Ante lo expuesto, Rousseau afirmaba que el educador debe ejercer su autoridad plena, hacer todo por su educación **“sin actuar directamente sobre la voluntad del niño (hacerlo sería entrar con él en una prueba de fuerza de la que no hay garantía de salir ileso)”**¹⁵⁹ sino colocar al estudiante en situaciones que le permita convertirse poco a poco en una persona que se educa. Afirma Meirieu, que el educador puede lograrlo siempre y cuando lo haga desde la edad temprana del infante. Procurando el enriquecimiento del medio lingüístico del niño y la niña, preocupándose por enseñarlos a requerir constantemente la reformulación de los saberes dominados e integrarlos a los nuevos aportes, inquietándose por facilitarles una verdadera transmisión del lenguaje, así como encaminarlos a mejorar la estructura de sus pensamientos. Como también de colocar a disponibilidad de la infancia cosas que pueda entender y experimentar con sumo cuidado el empleo de los mismos, **“y, con ello, hacer descubrimientos tanto en el ámbito de la acción sobre las cosas como en el de interacción entre personas”**¹⁶⁰ Esto es lo que llama Kohan y Lipman problematizar o situación problematizadora. Al colocar al alumno en esas situación se les ayudaría a trabajar realmente en lo que compete a aprender, que no es otra cosa que saber haciendo, desde la construcción y estabilización de nuevos

¹⁵⁷ Idem pág. 67

¹⁵⁸ Idem pág. 68

¹⁵⁹ Idem pág. 98

¹⁶⁰ Idem pág. 99

saberes, es la renovación de los viejos saberes, de esta manera el alumno se permite nacer de nuevo en cada aprendizaje y por ende crecer, por lo que se debe **“...procurar que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbre; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno.”**¹⁶¹

Por otra parte, Meirieu al igual que Lipman y Kohan sostienen que el texto escolar es un instrumento o **“un objeto de la actividad del alumno”** ¹⁶² por lo que se debe desmitificar esa lugar erróneo que la tradición le ha dado como el conductor de los aprendizaje de los estudiantes. El texto ha ocupado el lugar de otro docente que dirige la vida escolar de los alumnos en el aula. Si bien es cierto que el texto no puede abandonar el aula de clases, también es cierto que él no puede ser el protagonista o conductor del proceso educativo. La relación de la infancia con el texto escolar no es la de un subyugamiento de ella por la percepción de sus saberes, sino es una construcción de nuevos saberes a partir de esos saberes, donde impera la auténtica voluntad de saber, manteniendo un cuidadoso distanciamiento de ese otro que no se le iguala, posesionándose de un nuevo saber por medio del análisis y la reflexión de ese viejo saber y hablar desde su yo y no desde el otro.

Se ha reiterado que la escuela tradicional se caracteriza por tener como práctica educadora, la transmisión de conocimientos, con los cuales ha pretendido construir un ser a su misma imagen. En honor a esa transmisión las disciplinas se han ocupado de mostrarse disecadas a través de textos escolares y de manera fragmentada, con conocimientos arcaicos, por lo que se sitúan alejadas de los problemas con sentido real y cotidiano, mostrándose apartadas e inerte de todo intento por responder las preguntas humanas fundamentales con los que la infancia se topa desde muy temprano y no duda en formularlas. **“Ya no habitan en ellas lo que podría de veras darles vida, el elemento fundacional que permitiría a seres que entran el mundo**

¹⁶¹ Kant, I. Pedagogía, editorial Akal, S.A. 1991/ Madrid, España. Pág.67

¹⁶² Meirieu F. Frankenstein Educador, Editorial Laertes 2003 / Barcelona, España. Pág. 103

hacérselas propias y acrecentarlas”¹⁶³ Las disciplinas sin preguntas que les interroguen sobre sus propios saberes, sucumben en una total apatía. A pesar de todo ese panorama que proporciona la aniquilación de la infancia, **“el educador no siempre consigue que el otro haga lo que él considere que le conviene,”**¹⁶⁴ aunque la hospitalidad y la benevolencia que el educador dispone para sus alumnos, aparece la resistencia de la infancia y no se permite a sí misma entrar en las reglas de su educador, simplemente las ignoran y las alteran. Puede que el infante se dé cuenta cuál es el beneficio que le proporciona lo que le proponen, aun así lo renueva **“quiere querer él mismo, sólo y cuando a él le parezca, lo que quiere.”**¹⁶⁵ Y resistirse a esa resistencia será la frustración del Educador Frankenstein y con ella derribada su concepción y deberá entender que **“no puede mandarse sobre la voluntad del otro sin arriesgarse a que se nos escape por el mismo movimiento que hace existir esa voluntad.”**¹⁶⁶ A partir de allí el educador lejos de resistirse a la subversión del otro debe tomar conciencia de la existencia de ese otro como un proyecto de vida que promete mucho. Tomar en cuenta a ese ser humano diminuto cronológicamente, de amplias potencialidades innatas, con las cuales es capaz de poner en práctica sus adquisiciones fuera del alcance del control del educador y del ambiente de formación en el que se encuentra atado, así demuestra su verdadera emancipación. Es la ocasión propicia para poner en marcha la pedagogía diferenciada, la cual coloca su atención sobre las capacidades constitutivas del alumno relacionándolas con temas de coherencia y de trascendencia y al mismo tiempo argumenta y posibilita la relación entre poder y libertad. En esta pedagogía se sustenta que el principio de negación del otro se examina mediante el principio de no reciprocidad, es decir darle todo al otro, sin pedirle nada a cambio, ni reconocimiento, ni sumisión, ni éxito. En esta pedagogía se toma en cuenta **“que los saberes son contruidos por personas vivas en un momento determinado de su historia”**¹⁶⁷ por lo que se parte de las diferencias

¹⁶³ Idem pág 69

¹⁶⁴ Idem pág. 105

¹⁶⁵ Idem.

¹⁶⁶ Idem

¹⁶⁷ Idem. pág. 110

individuales del infante con todas sus implicaciones llevándola a la sociabilidad implícita como ser político, para que se relacione de mejor manera con los otros, esto en aras de la construcción de una sociedad solidaria.

2.3 b. EDUCACIÓN

“A veces cuesta creer que el otro, ése al que queremos educar, al que queremos introducir, para su bien, en la comunidad humana, pueda existir ahí, frente a nosotros, resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso, sufrir por su culpa.”

F. Meirieu

El trabajo educativo debe tener siempre un vínculo con la construcción de saberes, ya que Educar en Meirieu, remite no sólo a desarrollar una inteligencia sensata, capacitada en la solución de problemas cotidiana o para resolver dificultades matemáticas, también a desarrollar una inteligencia histórica con capacidad de penetrar en el mundo de su cultura. Por otro lado se resalta que la educación tiene una enorme relevancia para el destino de las personas y el futuro del mundo. Pero el educador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que él mismo juzga posible y extraordinaria: pretender hacer del hombre una obra, su obra. Para explicar esa pretensión, Meirieu expone **“la paradoja de la ‘educación como fabricación’,”**¹⁶⁸ a través de personajes mitológicos como Pigmalión y El Golem, de historias infantiles como Pinocho y de ciencia ficción como Robocop, para mostrar que aunque se trata de historias distintas, en el fondo a los personajes les toca vivir las mismas vicisitudes: adherirse al secreto de la fabricación del humano.

Para entender esta paradoja es necesario compararla con la dialéctica de Hegel: del Amo y el Esclavo. El Amo, en sus ansias por instaurar el poder y hacerlo valer, obliga al Esclavo que trabaje para él, mientras él disfruta de los placeres sin ningún esfuerzo, ni trabajo. El Esclavo, preso y separado de los disfrutes de los placeres

¹⁶⁸ Idem. pág 46

edifica una conciencia de sí mismo que le permite comprender las cosas, obtiene fuerza física y carácter, lo que “(**...Hegel denomina la Bildung... formación adquirida por un individuo en el curso de su desarrollo, por contraposición a una formación reducida la suma de las influencias que recibe).**”¹⁶⁹ A sí se crean las condiciones para que el trato de obediencia se invierta.

La opresión tiene su naturaleza en lo opuesto de lo que aspira ser, también la sumisión será lo contrario de lo que es. En este sentido el Amo vive en una espantosa contradicción, que lo invade de cierta forma, desde dentro y él mismo se conduce a su perdición, por lo menos, tanto como el Esclavo. El amo quiere ser obedecido y de esta manera demuestra su victoria. El Amo quiere ser obedecido por hombres como él, pero el Esclavo no es un hombre como él, pues de lo contrario pierde su posición de Amo, esta lógica se explica en el siguiente silogismo: los esclavos no son hombres como el Amo, pues deben obedecerle. Ser hombre es tener el reconocimiento de otro hombre. Ser hombre significa ser Amo, por lo tanto: el Esclavo no es un hombre, y concebir el reconocimiento por un esclavo no es concebir el reconocimiento por un hombre.

Desde este punto de vista, el Amo no puede conseguir jamás su objetivo, le resta ordenar a un una máquina, sumisa y torpe, por la dependencia en la que se le ha situado, el auténtico deleite del amo sería que el servidor le saludara como hombre libre. Pero ambos dejarían de ser lo que son. Caso similar sería en la educación: el auténtico deleite de la educación, sería que aquel que se ha educado le saludará como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser su esclavo. Esto sería inadmisibile, se convertiría en una relación de doble imposición, ya que o bien uno obliga al otro y renuncia a que ese otro sea libre o bien debe asumir el riesgo de la libertad del otro y esto no garantiza que se adhiera a sus proposiciones. Sin embargo eso que propondrá siempre estará impregnado de imposición y aquí aparece de nuevo el educador que no ha renunciado a la educación como fabricación, propone lo que le

¹⁶⁹ Idem

parece mejor, porque se siente responsable de la educación del otro y dado que el otro no está todavía educado, no puede juzgar por sí mismo lo que le conviene. De tal manera que el educador queriendo o no sujetará a su voluntad al otro, con la ilusión de ser reconocido a través de su creación y asegurar la inmortalidad. Se reitera que tal atrevimiento no es más que el asalto, una violación de la constitución originaria del alumno por parte de los docentes que **“confunden la educación con la omnipotencia, no soporta que el otro se les escape y quieren dominar por completo su ‘fabricación’.”**¹⁷⁰

En este orden de ideas, para aclarar aún más la paradoja de la educación como fabricación, Meirieu plantea precisar la diferencia que existe entre los términos aristotélicos *poiesis* y *praxis* en educación. La *poiesis* **“se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo”**¹⁷¹ la *poiesis* en palabras aristotélicas, hace referencia a una actividad que se completa cuando se objetiva la cosa misma y en esa objetivación implica un autor que garantiza la denominación en su producción. En tanto que la *praxis*, **“se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma”**¹⁷² aquí no se trata de un objeto a fabricar, se trata de un acto que se realiza en su proceso, es un acto que nunca termina, en cuyo acto implica hacer con sujetos y entre sujetos. Por lo que el proceso educativo no puede considerarse del todo una *poiesis* aunque tenga características de entrenamiento y las mismas hace alusión a una figura definida previamente de consentimiento social.

Reducir la educación a una *poiesis* sería tratar al sujeto educado como una “cosa” de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe hacer y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado para él.¹⁷³

¹⁷⁰ Idem pág 56

¹⁷¹ Idem pág 62

¹⁷² Idem.

¹⁷³ Idem.

De este modo la educación sería una actividad tranquila, que se mantiene en sosiego, prescindiendo de la praxis, desde este punto de vista la educación es netamente una actividad de fabricación. Pero, puede hacerse de otro forma tomando en cuenta las características intrínseca propias de los seres humanos afloradas desde la infancia, las cuales permiten su imprevisibilidad, que podrían terminar con la educación como acto tortuoso, con repasos continuos porque jamás termina, y transformarlo en un acto donde el docente tome conciencia que está acompañado de otro ser igual que él.

Romper con la práctica tradicionalista, en su lugar a la infancia como el centro del sistema educativo, derogar la visión del proyecto de fabricación de la escuela, pues esto le permitiría.

Centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”; heredero de una historia..., capaz de comprender el presente y de inventar el futuro¹⁷⁴

En función de lo antes expuesto Meirieu propone en sus tesis pedagógicas unas exigencias que deberían ponerse en práctica en el sistema escolar, con el fin de hacer una **“revolución copernicana en pedagogía”¹⁷⁵** de tal modo se visualiza la educación como praxis, tales exigencias son:

1. La pedagogía debe renunciar a las desviaciones irregulares con las que ha mostrado una relación de posesión de la infancia y a la concepción de la fabricación de la misma, en su lugar se centralizará en relacionar a la infancia con el mundo, por lo que la verá, **“como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de la superación radical de la historia.”¹⁷⁶**

¹⁷⁴ Idem pág 70

¹⁷⁵ Idem pág 67

¹⁷⁶ Idem pág 72

2. La escuela debe reconocer a la infancia como otro que necesita ser atendido y no suprimido, que lo examine ya no como un objeto maleable, en construcción, sino por el contrario como un sujeto que se le iguala, por lo tanto se construye y es inevitable que se resista y se le enfrente a sus pretensiones fabricadoras.

3. La escuela debe aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos ya no es una actividad mecánica y tampoco una actividad que conduce a una simple reproducción, que sólo lleva al atontamiento como la que lleva implícita muchas formas de enseñanza. Esta práctica debe ser sustituida como una provocación a la reconstrucción de **“saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.”**¹⁷⁷
La transmisión de conocimientos debe convertirse en **“una transferencia”**¹⁷⁸ de los mismos, para que el acto de enseñar sea emancipador, este acto consiste en colocar la inquietud por la transferencia de conocimientos en el centro del aprendizaje, en forma de intranquilidad por el poder emancipador de los aprendizajes y de la voluntad de permitir que aquel que sabe se dé cuenta de lo que sabe, para qué sirve lo que sabe y que alcanzará hacer con eso. Del mismo modo saber cómo, cuándo y dónde puede utilizar lo aprendido, a qué preguntas responder con lo que sabe, cómo se apropiara de ellos y cómo derivarlos para buscar nuevas soluciones, sin embargo esa exigencia de la transmisión no debe caer en la educación bancaria de Freire, donde el docente preocupado por dotar de información a los estudiantes les deposita información que ellos deben guardar por si algún día le sirve de algo.

4. El aprendizaje es una acción que se hace continuamente, por lo que el docente y el adulto en general no debe usurpar el lugar del infante, para aprender por él y

¹⁷⁷ Idem pág 77

¹⁷⁸ Idem pág. 113

luego suministrarle a su estilo esos conocimientos **“nadie puede tomar por otro la decisión de aprender.”**¹⁷⁹ Es una decisión personal del que aprende y con ella supera lo que viene por transmisión y trastorna todo tipo de conjeturas y esclarecimientos en las que frecuentemente tienden a encerrarle. Aprender es algo que parece increíble, pues no se sabe cómo se hace sin embargo el infante logra hacerlo por sí mismo, se trata de una decisión que se toma voluntariamente, porque al aprender el individuo deja de ser lo que es. **“Aprender es atreverse a subvertir nuestro ‘verdadero modo de ser’; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo”**¹⁸⁰

5. Es cierto que el educador se reduce a una impotencia cuando no logra librar los aprendizajes, pues le es imposible actuar sobre las personas, pero también es cierto que él si consigue hacer **“cosas y ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la ley y la relación con el saber”**¹⁸¹ por lo que el pedagogo debería asumir las dos responsabilidades ineludibles a su cargo que son: crear **“espacios de seguridad”**¹⁸² donde la infancia pueda atreverse hacer algo que no sabe cómo se hace, lo aprenderá haciéndolo. Es necesario que en esos espacios traten temas con propuestas de aprendizajes para problematizarlas y darle sentido. Otra responsabilidad se relaciona con la de trabajar sobre los sentidos para que los estudiantes estén al tanto que poseen una voluntad capaz de activarlos hacia los saberes.
6. En esta tesis Meirieu, propone que la educación está en la obligación de instar a la infancia a ser sujetos autónomo en el sentido de que se apropie de su saber, lo haga suyo, lo ponga en práctica, lo haga lo deshaga y lo vuelva hacer, que su

¹⁷⁹ Idem pág. 78

¹⁸⁰ Idem pág. 80

¹⁸¹ Idem pág. 84

¹⁸² Idem pág. 85

proceso de aprendizaje se encuentre enmarcada en la dinámica de la transformación. Desde esta visión la educación sería verdaderamente humana, pues le ofrece a sus educando medios para que se desenvuelvan en un acompañamiento mutuo. Por lo tanto alejar, la escuela del tradicionalismo, ella tendrá por objetivo procurar la autonomía de los estudiantes **“en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de sus métodos y los medios, del tiempo, del espacio, y los recursos, de las interacciones sociales”**¹⁸³ como también en la edificación de su yo en el mundo y cómo situarlo.

7. En esta tesis Meirieu, propone que la pedagogía debe abandonar definitivamente la concepción absurda del educador con poder sobre el otro, procurando fabricarlo al modo Frankenstein, no conduce más que a dogmatizarlo, sometiéndolos a la predictibilidad. Su camino, por el contrario debe ser una actitud encaminada a **“la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica”**¹⁸⁴ y por ser una actividad que coloca la libertad del otro en el centro de sus inquietudes, no puede predecir nada, tal como lo hace un científico. A la pedagogía le resta admitir que existe un otro que se resiste y se muestra especialmente desobediente, pues **“el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo”**¹⁸⁵ pero no puede hacer un método que le permita ajustar su actividad dentro de un campo teóricos de reglas científicas.

¹⁸³ Idem pág. 87

¹⁸⁴ Idem pág 92

¹⁸⁵ Idem pág 93

¿Qué retos enfrenta una educación que toma el pensar como elemento primordial de la acción cognoscitiva y reflexiva?

Los retos que enfrenta una educación que hace de sus prácticas una continua instigación del pensar como principal mecanismo de la acción epistemológica y reflexiva, son:

- Abandonar definitivamente el proyecto de fabricación.
- Tomar en cuenta a la infancia como otro que se le iguala con las mismas potencialidades y deberá brindarle las oportunidades que necesita para desarrollarse cognitivamente.
- Asumir que la transmisión de saberes y conocimientos, pasara a ser una construcción continua donde el acto de enseñar y de aprender será netamente emancipador.
- Ver a la infancia como la resistencia al dogmatismo a lo dado y lo puesto, es otro que reclama ocupar el lugar que le corresponde en el salón de clase, ya no como algo sino como alguien que quiere hacer, deshacer y rehacer.
- Instaurar espacios seguros en el aula y de allí provoque la relación de la infancia con los otros, para que en comunión problematicen los aprendizajes y le dé sentido, donde traten los temas de interés para sí y los de su entorno y pueda atreverse hacer algo que no sabe cómo se hace y lo aprenda haciéndolo. En esta medida la educación hará que la infancia se dé cuenta de su poder y voluntad para hacer las cosas.
- Estimular la autonomía del infante en el sentido que sea el mismo quien trabaje por sus aprendizajes, que se preocupe por aplicar los métodos y buscar los medios más efectivos, así como el tiempo y el espacio más apropiados para el

desarrollo de sus aprendizajes. Procurar la autonomía en el aula, es hacer que cada estudiante tome consciencia de su responsabilidad en el proceso educativo.

- Apartarse de la predictibilidad, ya que es un acto que debe colocar la libertad del otro en el centro de sus inquietudes.

CAPÍTULO III

RELACIÓN ENTRE LAS POSTURAS FILOSÓFICAS DE M. LIPMAN, W. KOHAN Y LAS TESIS PEDAGÓGICAS DE F. MEIRIEU Y SU POSIBLE TRIBUTO A LA EDUCACIÓN

Los tres autores muestran acuerdo con relación a que consideran la infancia mucho más que la etapa cronológica del ser humano, es la posibilidad afirmativa del pensar, es un potencial que promete mucho. Ella por sí sola y de manera natural tiene capacidad para descubrir y explorar, porque su inteligencia y voluntad así lo han demostrado tal es el caso de aprender a caminar y hablar sin que nadie le diga cómo hacerlo, sólo necesita orientación y reconocimiento de su Yo.

Se precisa similitud entre el pensamiento de Kohan y el de Lipman al explicar que la infancia ha sido estimada por los demás, como la que no posee competencias para lograr una posición en la sociedad, porque la consideran incapaz para dialogar, para razonar y para distinguir la realidad, arguyendo que eso es tarea exclusiva de la etapa adulta del ser humano, su lugar en la sociedad es la de una oyente y transmisora de la palabra de los otros y no tiene participación alguna en la vida política. Ella jamás sabrá pensar y vivir como lo hacen los adultos. Este discurso inicia en Grecia con Platón, por lo que ambos autores se han ocupado de desmitificar esa concepción errada, exponiendo sus teorías acerca de la categoría infancia, para romper con la negatividad de una posición que socialmente no es tomada en cuenta. Esa creencia tan arraigada que no ha permitido a la humanidad percibir el filósofo nato que habita en cada niño y en cada niña, de tal manera que se le mire diferente, empieza en la familia y se afianza en la escuela.

Se evidencia una convergencia entre el pensamiento de Lipman y Kohan y la postura pedagógica de Meirieu, al pronunciarse en contra de la posición del docente “arriero”, “pastor” o “fabricador” que se da a la tarea de pensar por sus alumnos, suministrándoles conocimientos cosificados, pensados por otros, cuya pretensión es

hacerles que piensan como él piensa, convirtiéndolos en autómatas y prolongando un estado vegetal en el aula, sin ninguna intención por cambiar esa realidad.

Los autores describen dos posiciones antagónicas que atenta contra la actividad educativa, causando un gran daño en los alumnos, estas posiciones son: la hospitalidad y la autonomía. Por un lado está la presencia de un docente que se muestra complaciente, con una actitud de hospitalidad. Es eminente el peligro que corre en convertirse en opresor de la pedagogía, porque en nombre de esa acogida y de la hospitalidad, puede excluir y discriminar asumiendo ser el dueño de su espacio y proclamador de unos conocimientos que quiere construir en ese infante, patentizando la práctica educativa dogmatizadora. Ya no hay posibilidad que el otro sepa otra cosa más, sino sólo aquello que tiene que saber, valiéndose de su investidura manipula y afirma al infante como su creación en nombre de la educación, pensando que le está haciendo un bien.

En la medida en la que el docente trata de establecerse en la voz de sus alumnos, de darle su conciencia, está vulnerando su ser, por ende su humanidad. Y aunque sus intenciones sean las mejores, corre el peligro de invisibilizar en nombre de esa hospitalidad los intereses de la infancia, para exponer los propios. Lipman coincide con Kohan al afirmar que el peligro que se presenta en la educación es el mismo que corre la filosofía cuando muestra pensamientos irrefutables y desprecia cualquier tipo de pensamiento que no se enmarque con los suyos.

El modelo tradicional que pone en práctica la obtención de ganancias por conocimiento ya acabados, pensado por otro y la de repetición memorística, nunca podrá lograr que la infancia piense por sí sola, ni tan siquiera las cosas más simples, las relacionadas con su etapa, ni muchos menos podrá lograr a posterior que se interese por asuntos de organizaciones políticas, económicas y sociales del país, porque se le dificultara problematizarlos. La escuela tradicional también ha mantenido en vigencia la práctica de la reproducción sistemática de las desigualdades

sociales, lo que conlleva que en el futuro escolar los alumnos sigan siendo determinados.

Por otro lado, la escuela que tome como centro del sistema educativo a la infancia, procurará una autonomía en el aula, pero esto no quiere decir que los docentes deban someterse a los caprichos del estudiante, haciendo lo que a él se le antoje sin reparo alguno. En esta medida el proceso educativo no llegará a ninguna parte y a pesar de que no hay un maestro castrador, que la dinámica sea diferente, de igual modo la educación se presenta como un espacio de fabricación, porque ambas posturas (una que oprime y otra que complace) llevan al estudiante a una total desorientación y por ende a una total dependencia. Ambas posiciones muestran una gran distorsión de la verdadera labor del docente.

Para los autores estudiados, la educación no puede seguir siendo una simple actividad poietica (aristotélicamente hablando) acabada en sí misma, con rasgos de predictibilidad y por lo tanto una actividad con el sello de fabricación y de explotación, es indispensable que se concientice la educación como un acto totalmente enmarcado en la *praxis*. El educador que tome conciencia de la práctica educativa como *praxis*, de entrada está animado al reconocimiento del otro, a ese otro que se le iguala y con el cual estará en continua relación, ya no como la relación dialéctica hegeliana del Amo y el Esclavo, sino, con otro semejante y en mutua construcción, una relación en la que se inste a ese otro que aflore su poder y voluntad, para que el acto de educar sea más bien una invitación armoniosa una aventura de vida y no una imposición que conduce a su aniquilación. En ese acto se hace presente la retroalimentación al estilo de Freire: de ambos lados se aprende y de ambos lados se educa, donde todos son extranjeros a la manera de Kohan y por lo tanto ignorantes, pueden compartir sus experiencias para la transformación y la reconstrucción de nuevos conocimientos.

Ante lo expuesto, los autores proponen y preservan el enfoque del docente que incentive la capacidad del descubrimiento, anime al estudiante a buscarle sentido a lo

que hace y el significado de sus experiencias. Y a pesar de que todo pensamiento debe tener firmeza lógica, es necesario que el docente estimule y aliente a sus alumnos a fantasear e imaginar a manera de crear nuevas situaciones y posibles realidades, tomando en cuenta la elaboración previa de juicios lógicos y poniendo en práctica el pensamiento crítico y reflexivo. Una vez que aparezcan los nuevos conocimientos estos serán nutridos. Todo esto con el firme propósito de que nazca en la infancia un espontáneo entusiasmo por participar en su proceso educativo encontrándole un sentido real a la escuela. De tal manera que la escuela entienda que el estudiante es el núcleo del sistema educativo.

En la medida en la que el docente se desligue de la supremacía del saber en el aula y concientice que está en presencia de iguales y reconozca ese otro Yo, que ponga de manifiesto el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un proceso de retroalimentación abierto al aprendizaje mutuo, cuyo aprendizaje es una investigación constante, que visualice la relación con sus alumnos desde la horizontalidad, donde se busque la comprensión y no la imposición, sólo así será el acto de educar será un proceso dinámico, vivo y por ende humano. La relación con el otro, ya no será la de alterar su constitución originaria o violar su esencia, sino por el contrario la de tolerar, tomando en cuenta a ese otro como alguien igual, con experiencia distinta, que se inmiscuya desde una nueva mira la relación entre política y educación.

Lipman y Kohan convergen en proponer que la filosofía se lleve al aula, pues su riqueza epistemológica es de gran ayuda para la pedagogía. El problema para ponerla en práctica radica en la visión de difícil e inalcanzable que se le ha adjudicado y así la proyecta al estudiantado, creando de esta manera la imposibilidad de un aula impregnada de esencia filosófica y cada vez más ocupa espacio la educación por recetas, la memorística.

La filosofía induce a la transformación de quienes la adoptan como una manera de ser, pero una vez que se hace presente genera transformación en el pensamiento e imposibilita que se piense de igual modo como se pensaba antes de aparecer. La

filosofía en sí misma genera movimientos internos en el pensamiento y hace que un pensamiento simple pase a ser complejo. Ella tiene una extensa aplicación en el accionar humano. Es por eso que, Filosofía para Niños nace con el firme propósito de mostrar una infancia para el pensamiento y para la educación, un nuevo inicio una nueva creación de algo que está por nacer, inesperado impensado e imprevisto.

Por otra parte, Meirieu al igual que Lipman y Kohan critican el lugar que la escuela le ha dado al texto escolar en el aula, es otro docente que conduce los aprendizajes de los estudiantes, El libro aparece como un elemento donde reposa toda la responsabilidad de los avances en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, por el contrario el libro debe verse sólo como un instrumento para la actividad de los alumnos. Los libros no pueden estar fuera del proceso educativo, pero tampoco puede ser el protagonista del proceso. La relación de la infancia con el texto escolar debe ser la misma que propone M. Foucault al considerar que el individuo se relaciona con el libro para conocer verdades escritas por otro y conocer experiencias ajenas y problematizarlas, de allí construirá nuevos saberes, partir de esos saberes y los cuestiona, colocando por encima su auténtica voluntad e inteligencia, manteniendo distancia de ese otro que no se le iguala. Al mismo tiempo los autores critican la fragmentación que la tradición muestra la enseñanza de las diferentes disciplinas.

Los tres autores señalan que la formación de la infancia en el proceso educativo será más fácil cuando impera la relevancia de la experiencia y su significado, partir de allí, ella por si misma buscara de saciar lo que quiere saber, de este modo la infancia pone de manifiesto su autonomía. Un docente que incentive la capacidad del descubrimiento, anime al estudiante a escudriñar el sentido y el significado de sus experiencias, lo motive a participar en su proceso educativo, a ser autónomo para obtener nuevas experiencias y encontrar un mejor sentido, un sentido real al espacio escolar, es un docente que tiene conciencia para educar. De no ser así se posibilita la predestinación en el aula.

Liman, Kohan y Meirieu convergen en afirmar que siempre la tradicionalidad ha considerado que hablar en el aula es un acto de desobediencia y desorden. La tradición ignora que hablar en el aula facilitan el desarrollan las habilidades del razonamiento y de la investigación. La infancia necesita comunicarse es un ser social por naturaleza, lo que sería conveniente que se cree un espacio en el aula donde se ponga en práctica la discusión guiada, que el diálogo sea dirigido, puesto al servicio de la educación. Cada autor lo llama a su modo pero tienen el mismo fin: las Comunidades de Indagación, los Espacios Deliberativos o los Espacios de Seguridad dignificara a todos los que participan en la acción educativa, creando relaciones más estrechas entre los involucrados, sin la medición de cosas, les permitirá darse cuenta a cada uno que es un ser distinto y único entre iguales.

Kohan y Lipman se pronuncian a favor de llevar la filosofía a la escuela, pues en la medida en la que se fomente la capacidad de pensar desde las aulas hay posibilidad de construir un mundo mejor, la formación de los buenos pensadores es el camino correcto para la creación de una sociedad sólida y democrática. Implantar la filosofía en el aula desde la infancia es dar cabida a que el aula se convierta en un foro, donde se planteen temas relacionados a la cotidianidad y la influencia de los mismos en los niños y en las niñas. Un aula con influencia filosófica difícilmente va imperar la manipulación de la inteligencia infantil. Se logra que la infancia examine sus propios pensamientos y experiencias.

Los tres autores alinean su pensamiento en cuanto a exponer que aprender es algo complejo, sin embargo el infante logra hacerlo por sí mismo, es una decisión que se toma voluntariamente, porque cuando un individuo aprende deja de ser lo que es. Cuando las personas se involucran en el acto de aprender, se atreven a trastornar su verdadero ser, se muestra como un acto de desobediencia contra todo desesperanza y afirman su libertad.

Lipman y Kohan señalan que para enseñar filosofía en las aulas es necesario tener docentes preparados académica y mentalmente para la apertura de examinar las ideas, con disposición a la investigación a través del diálogo y al compromiso ético en cuanto al respeto por el esfuerzo de los niños y de las niñas, de tal manera que se implique realmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como procesos análogos y horizontales. Y posibilitar como práctica continua dentro del contexto educativo la enseñanza a los niños y niñas a desarrollar su racionalidad, es decir a aprender a pensar libremente con una racionalidad asentada sobre las bases de un humanismo radical, crítico y problematizador.

Para estos tres autores, una persona educada es aquella que obedece a la inteligencia cuando descubre algo, ese acontecimiento se repite muchas veces es la revelación de los ignorantes. La persona educada busca y siempre se tiene esas ansias de buscar más y más, allí es cuando se demuestra la potencia de la emancipación. Una vez que alcance la cosa y la objetiva, la vuelve suya, va por algo más, pues eso que tiene pierde el espíritu del descubrimiento y de la innovación.

Los autores son reiterativos al exponer que el sentido primordial de la educación está en la polis, es la educación quien transforma la polis, por ellos hay que darle un merecido tratamiento. Por lo que es necesario trabajar con la infancia como punta de la transformación de la polis.

Lipman, Kohan y Meirieu, con sus tesis declaran y defienden que el ser humano desde la etapa de la niñez ha manifestado ser un filósofo natural sólo que le falta apoyo, orientación e inclusión.

Para Lipman y Kohan, los temas filosóficos no son sólo de interés para los adultos y no es esencial que se afronten técnicamente. Una de las cosas que hace a la filosofía tan interesante es que no importa la edad que tenga la persona para reflexionar sobre cuestiones filosóficas y discutir las para sacarle provecho. Pues son

temas donde se toca al ser, como por ejemplo: la amistad, el amor, la justicia, la paz, entre otros.

Se puede apreciar en los tres autores una convergencia en cuanto a asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje como dos actos que no son acabados, ni tampoco individuales. No pueden entenderse como acabados porque se cosificaría el conocimiento, por ende el pensamiento humano se detendría. Y no puede pensarse como un acto puramente individual porque es un acto que involucra a uno y a los otros al mismo tiempo, por lo tanto es un acto solidario. Ambas acciones exigen dos fuerzas igualmente actuantes, son realizaciones que es imposible que pueda hacerse por el otro, pero sin que el otro ponga algo de su individualidad

3.1 PROPUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ESCUELA

Con base a lo que se trabajó a lo largo de la presente investigación, se expondrá una propuesta que se ofrece como resolución al problema planteado inicialmente, cuya resolución está asentado en la estudio concienzudo del marco conceptual (las teorías filosóficas de Lipman y Kohan, y las tesis pedagógicas de Meirieu), lo que permitió tocar más de cerca los principales conceptos trabajados desde la perspectiva de los autores, como: Infancia, Filosofía, Filosofía de la Infancia, pensamiento reflexivo, pensamiento crítico, educación como fabricación, entre otros.

Con el estudio minucioso del pensamiento filosófico y pedagógico de los autores trabajados en esta investigación, así como también los conceptos antes mencionados, tengo la firme convicción que es necesario llevar la filosofía a la escuela básica. Pues enseñar filosofía desde las aulas de los más pequeños, permite revolucionar el campo de la educación. Si partimos que la educación es el motor para la transformación social, moral, y política de los individuos, es importante y oportuno presentar la filosofía como una alternativa al cambio de la práctica educativa y de la educación en general. Un cambio que se inicie desde la mentalidad de los que forman a los que más tarde se relacionarán con la infancia en las aulas de clase, un cambio que involucre a la colectividad llamada comunidad educativa, de manera tal que la familia también sea implicada como actora importante.

En torno a lo antes mencionado, es menester tomar en consideración que el futuro de la filosofía en el aula depende de la formación del cuerpo de profesores que se están preparando para asumir esa gran tarea trascendental. Por lo que es pertinente proponer metodologías de enseñanza orientada a comprender la dimensión filosófica de las áreas educativas, así mismo a cómo penetrar cuidadosamente en la investigación filosófica realizada por los alumnos en aula, sin violar su originalidad, con un espíritu inquisidor y provocador de sus pensamientos. En esta medida el

docente contará con herramientas que insten a sus estudiantes a implicarse en el diálogo. Un diálogo ordenado que los rete a pensar y a producir ideas. Pues para introducir inicialmente la filosofía en el aula es preciso que se cuente con dos elementos fundamentales: un docente cuestionador y un grupo de estudiantes prestos a discutir aquellas cosas que realmente les interesa. Esto sin duda le dará a la filosofía una visión distinta, ya no como una disciplina rígida y engorrosa, sino más bien como una disciplina que asume otras alternativas de actuar, crear y hablar. Esas alternativas hacen referencia por ejemplo, a una práctica de la problematización, de tal manera que se examine y evalúe constantemente las hipótesis planteadas que otros dan por sentada, esto con el objeto de ir encaminando a la infancia a hacerlo con marco referencial cada vez más amplio.

Desde este punto de vista se supone un replanteamiento en el currículo escolar, donde sea considerado orientar al docente de aula a la integración mutua de las diversas materias, ya que la infancia necesita globalidad y manejar el sentido de la perspectiva. Se reitera que la educación filosófica tiene éxito cuando anima y encamina a los educando a la práctica de la discusión crítica y a la reflexión inventiva, por lo que es preciso la implementación del modelo reflexivo en el aula con la finalidad de que los estudiantes aprendan a desarrollar hábitos críticos y métodos de investigación esencial, para observar los resultados notables en su proceso educativo.

En torno a lo antes expuesto cabe plantear lo siguiente: **¿cómo y cuándo se puede enseñar filosofía en la escuela?**

Se puede enseñar filosofía en la escuela desde el momento en que se reconsidere la finalidad de la educación poniendo atención primordialmente al educando como una potencialidad de vida, como una posibilidad inacabada.

CONCLUSIONES

“La filosofía es la madre de todas las ciencias, porque cuando la especulación filosófica se vuelve más rigurosa y fundamentada, cuando comienza a darse la medición y la experimentación y la verificación la filosofía se convierte en ciencia. En este sentido, la filosofía es la fuente de ideas que procede al desarrollo de toda empresa científica.”

M. Lipman

El estudio concienzudo que se hizo del pensamiento filosófico y pedagógico de los autores tratados en esta investigación, deroga la concepción histórica y social que ha catalogado a la infancia de incapaz para el diálogo, el análisis y la coherencia. En su lugar expone la visión de una infancia que posee la genialidad intelectual de producir pensamientos críticos y reflexivos, con capacidad para la invención, sólo que necesita de apoyo y orientación. Ambos elementos son esenciales que se los ofrezcan la familia y posteriormente la escuela, a través de la introducción de la práctica filosófica en el aula.

¿Por qué introducir la filosofía en la escuela básica?

Se propone introducir la filosofía en la escuela básica porque con ella se lograría:

- Una educación tradicional poco a poco debilitada, pues con ella se centraría en la concepción de actividades de pensamiento, con las cuales se desarrollaría la capacidad de crear pensamientos reflexivos, lógicos y analíticos, sin importar la edad del aprendiz.
- Niños y niñas que aprenden a examinar sus propias experiencias, aprenden a descubrir sus propias intenciones, sus propios intereses, a usar sus propios recursos, sus alcances, a ser osados y osadas.
- Una infancia habituada a relacionarse con la filosofía y ésta a su vez ocuparía un espacio significativo en la sociedad, lejos de ser visualizada como inalcanzable y por lo tanto difícil.

- Docentes que no ahogue el pensamiento de sus alumnos y tampoco decidan por ellos.
- Una infancia alejada de la pasividad y a futuro capacitada en la producción por sí mismas de pensamientos lógicos y reflexivos sobre la realidad que le circunda.
- Un aula con la visión de problematizar los acontecimientos de manera pertinente, de tal modo que en el proceso educativo haya una convergencia entre educación y política. Nunca más la dinámica del aula estaría inmersa en una simple reproducción.
- Acabar con la fragmentación de las disciplinas.
- La presencia del texto escolar no será la de otro que se impone en la práctica educativa, sino por el contrario, su permanencia será exclusivamente de apoyo, de consulta o de recreación por parte de los alumnos y del docente.
- Los exámenes ya no tengan el soporte pedagógico exclusivo para medir la capacidad cognitiva de los alumnos.
- La infancia aprenderá a conocer y poner en práctica sus habilidades sociales.
- Una infancia con capacidad para razonar sobre los asuntos más insignificantes que le suceden en su entorno, con conciencia de su voluntad y de su libertad. Ya no habría necesidad de arriarla, porque aumentaría la confianza en sí misma, por lo tanto elevaría su autoestima.
- Acabar con el proyecto de la educación como fabricación.
- Una infancia que no se mostraría conforme con lo que le dicen, revelaría una vehemencia por buscar más hasta saciar su ansias por descubrir y experimentar.
- El diálogo aparecería como un elemento de mayor compenetración entre los involucrados en el proceso educativo, de tal manera que el proceso socialización evolucionaría con mayor fluidez.
- La apertura y la aceptación de la filosofía en la mentalidad de quienes imparten clases.
- Docentes preocupados seriamente por la práctica educativa y por el papel que desde ella se puede desempeñar para transformar la sociedad.

- Convertir el aula en un espacio ideal para que la infancia aprenda a notarse diferente entre iguales, tomará en cuenta que la humanidad se establece en el momento en el que se juntan las individualidades para formar la pluralidad, de tal modo que progresivamente va ir convirtiéndose en un ser político, por lo tanto, un ser comprometido que participa entre iguales y con ello entenderá que la libertad es una capacidad propia de los seres políticos.
- La infancia concientizará la trascendencia de sus actos y sus palabras y cómo lo percibe su entorno.
- La infancia comprenderá y asumirá la relación consigo misma y con su realidad, La presencia de la autonomía en el aula, en el sentido de que la infancia se apropie de su saber, lo haga suyo y lo ponga en práctica y su proceso de aprendizaje se enmarcará en la transformación, colocando así la educación en un acto verdaderamente humano.
- La educación se convertiría en praxis, pronunciándose a favor de un ser nuevo que nace en cada aprendizaje.
- Se inducirá a la infancia a reconocerse en su Yo, aventurándose a vivir sus propias experiencias, sin dependencias ajenas, dejando a un lado los miedos que la esclavizan y la obligan a situarse en un Yo ajeno.

RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas recomendaciones que se consideran pertinentes, las mismas son derivadas del desarrollo de la investigación.

- Si aspiramos una infancia que desarrolle sus potencialidades de reflexión, análisis e invención, es imperioso acabar definitivamente con la concepción de la educación tradicional, que aún se percibe en las aulas de clase.
- Si aspiramos una infancia que desarrolle sus potencialidades de reflexión, análisis e invención, es imperioso acabar definitivamente con la concepción de la educación tradicional, que aún se percibe en las aulas de clase.
- Para acabar con la tradicionalidad en la escuela es preciso redimensionar el currículo escolar y todo el aparataje administrativo que viene dado desde el Estado, con la finalidad de reinventar la práctica educativa con una visión real, significativa y por ende filosófica.
- La derogación de la escuela tradicional debe implementarse desde los espacios de la formación de los docentes de aula. Desde allí debe iniciarse la filosofía en la escuela, pues estos docentes estarán preparados para enfrentarse al diálogo estructurado y la práctica problematizadora en su futuro espacio laboral.
- Es necesario involucrar a la familia en actividades promulgadas por la escuela, las que están llevando en la actualidad llamadas “Escuelas para Familia” cuyo espacio es propicio para promulgar una visión distinta sobre la infancia.
- Es conveniente que la empresa educativa contenga metodología de la enseñanza relacionada a introducir la filosofía en el aula. En los mismos se exponga la filosofía de una manera didáctica sin despojarla de su esencia, con un andamiaje que muestre cotidianidad, de tal manera que tenga alcance y comprensión de los actores del proceso educativo, a modo de alejarla de la aridez y estigma universal con la que históricamente ha sido mostrada, y es lo que la ha llevado a considerársele superflua e incomprensible.

- La filosofía se puede llevar a la escuela básica a través de actividades como: cuentos, historias, lecturas dramatizadas, dinámicas de grupos, cine foros, diálogos de saberes, teatro, cuenta cuentos, rally de valores. Son dinámicas que además de implicar la recreación esté presente el análisis y la reflexión. Estas y otras tantas actividades proveen a la infancia de instrumentos imaginativos e intelectuales necesarios para su diario vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. y Pablo Valle, (1997). *Guía para preparar monografías* (y otros textos expositivos). Editorial Lumen Hvmanitas, 4ª edición, Buenos Aires, Argentina.
- Arbonés, Baiges, Bosch, Escoda, Galárraga Garrote, et al, (2005). *Filosofía en la escuela* (La práctica de pensar en las aulas). Editorial Laboratorio Educativo, 1ª edición, Caracas, Venezuela.
- Fidias, G. Arias. (2006), *El Proyecto de Investigación* (Introducción a la metodología científica). Editorial Episteme 5ª edición, Caracas, Venezuela.
- Guzmán, L. (2007). *Un niño se recrea. Contrapunto sobre una experiencia de infancia*. Revista Ensayo y Error. Nueva etapa, año XV N° 30 Caracas, Venezuela.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Editorial Akal, Madrid, España.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación Y Filosofía*, 1º ed. Editorial Laertes, Barcelona, España.
- Kohan, W. (2007). *Infancia Política y Pensamiento*, ensayo de filosofía y educación 1ª ed. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Kohan, W. Y Waskman V. (2000). *Filosofía para Niños. Discusiones y propuestas*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aire, Argentina.
- Lipman, M (1998). *Pensamiento complejo y educación*, 2º ed. Ediciones de La Torre, Madrid, España.

Lipman, M. A: M: Sharp y f.s Oscayan (1998). *La filosofía en el aula*, 1° ed. Ediciones de La Torre, Madrid, España.

Márquez F. A.y García J, (2006). *La Filosofía de Matthew Lipman y el pensar filosófico de los niños*. Revista Ensayo y Error. Nueva etapa, año XV N° 30 Caracas, Venezuela.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*, 2°ed. Editorial Laertes, Barcelona, Madrid.

Montero, M y Hochman E, (2005). *Investigación Documental* (Técnicas y Procedimientos). Editorial Panapo, Caracas, Venezuela.

Rancière, J. *El Maestro Ignorante*, 4° ed. Editorial Laertes, Barcelona; Madrid.

Salcedo, E. (2006). *Sartre: el hombre como proyecto inacabado*. Revista Ensayo y Error. Nueva etapa, año XV N° 30 Caracas, Venezuela.

Santalla, Z (2006), *Guía para la elaboración formal de reportes de investigación*, 2°ed. Editada en la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

http://www.comisionunesco.cl/UNESCO/filosofia/dia_mundial/ponencias/olga_grau.doc