

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**FILOSOFÍA PARA NIÑOS: CRITERIOS PARA UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN FILOSOFÍA

P R E S E N T A:

NANTZI GUADALUPE OLGUÍN REYES

DR. JOSÉ AGUSTÍN EZCURDIA CORONA

ASESOR

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A mis padres, Diego Olguín Mezquite y Ruth Micaela Reyes Martínez, por darme cada vez la oportunidad de ser yo misma, por inspirarme a tomar riesgos y estar a mi lado aun desde la distancia.

A mis hermanos, Dóni, Sitlali y Ñahñu, por su compañía, amor y su apoyo incondicional siempre. A Jonas Hagedorn, por la confianza depositada en mí para realizar este trabajo. Gracias a ustedes hoy está hecho.

A Amaranta, por la amistad de todos estos años y por inspirarme a concluir esta etapa.

A Lluvia, por nuestra amistad y por compartirme de su fortaleza de mujer.

A mis queridos amigos de pocilga, Yair y Jorge, por hacer de este paso en la carrera una experiencia exquisita.

A los que ya no están, dedico estas páginas por la luz que sembraron en mi persona.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, sin la cual esto no hubiese sido posible. A Rosa María Téllez Ortiz, por brindarme su apoyo cuando lo necesité. Al Dr. José Agustín Ezcurdia Corona, mi asesor, por su trabajo y ejemplo en la filosofía más allá del aula. Al Dr. David Sumiacher D'Angelo por su inspiración a la práctica y enseñanza filosóficas. A todos y cada uno de los sinodales: Lic. Rafael Ángel Gómez Choreño, Mtro. Carlos Alberto Vargas Pacheco y Mtro. Rogelio Alonso Laguna, por su tiempo y trabajo, por los comentarios y las críticas invaluable que me aportaron. A la Universidad Nacional Autónoma de México, por abrirme sus aulas de estudio. A mi pueblo Orizabita.

¡Ndunthi di jämädi!

¡Muchas gracias!

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
PARTE I.	14
EJES FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS HACIA UN ESBOZO DIDÁCTICO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS	14
1) MATTHEW LIPMAN Y LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS	14
1a) EJES PRINCIPALES DE LA PEDAGOGÍA LIPMANIANA	16
1b) METODOLOGÍA Y RECURSOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE LIPMAN	21
1c) DIDÁCTICA BASADA EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN COMO ESPACIO DE ENCUENTRO DONDE LOS NIÑOS FILOSOFAN	27
2) SÓCRATES Y LA MAYEÚTICA.....	32
2a) EJES PRINCIPALES DE LA PEDAGOGÍA	36
2b) METODOLOGÍA Y RECURSOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA	40
2c) DIDÁCTICA BASADA EN LA MAYEÚTICA SOCRÁTICA COMO EJERCICIO DIALÉCTICO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS CON LOS NIÑOS.....	44
3) PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN.....	47
3a) EJES PRINCIPALES DE LA PEDAGOGÍA	49
3b) METODOLOGÍA Y RECURSOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA.....	59
3c) DIDÁCTICA BASADA EN LAS “SITUACIONES LÍMITE-PROBLEMA” A PARTIR DEL ESTUDIO DE “TEMAS GENERADORES” CON LOS NIÑOS.....	65
PARTE II.	70
DIDÁCTICA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	70
1) SEIS CRITERIOS PARA LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS A PARTIR DE MATTHEW LIPMAN, SÓCRATES Y PAULO FREIRE	70
2) ESBOZO DIDÁCTICO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	77
PARTE III.	90
TRADUCCIÓN A LA PRÁXIS	90

1) TRES SESIONES PRÁCTICAS EN UNA ESCUELA PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE ORIZABITA, IXMIQUILPAN, HIDALGO	90
ACERCAMIENTO A LA ESCUELA Y A LA COMUNIDAD.....	90
EL CONTEXTO DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD.....	91
LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN ACCIÓN.....	94
RESULTADOS	110
PARTE IV.....	113
A MANERA DE CONCLUSIÓN	113
ANEXOS	115
ANEXO 1. INVESTIGACIÓN DE CONTEXTO.....	115
ANEXO 2. PLANEACIONES	125
Sesión 1	125
Sesión 2	125
Sesión 3	126
ANEXO.3 ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	128
FUENTES CONSULTADAS.....	129

INTRODUCCIÓN

La Filosofía para Niños es una propuesta educativa desarrollada por el filósofo norteamericano Matthew Lipman, con el propósito de acercar a los niños y adolescentes al ejercicio del pensamiento filosófico, para que aprendan a pensar por sí mismos, es decir, que desarrollen cierta autonomía de pensamiento. Desde que se dio a conocer, en la década de 1970, el plan de estudios que conforma este proyecto, esta propuesta ha provocado gran interés a nivel internacional y desde entonces se han realizado una gran variedad de adaptaciones a diversos idiomas y ha crecido bastante la recepción de sus propuestas también en nuestro país. Paralelamente, al extremo sur del continente, Paulo Freire trabajaba en Círculos de Cultura que tenían como propósito la alfabetización en zonas marginadas de Brasil, a través de la experiencia en estos espacios de enseñanza-aprendizaje inaugura lo que después llamó Pedagogía de la Liberación. Dicha pedagogía pone en tela de juicio las prácticas educativas tradicionales a las que denominó “educación bancaria”, las cuales son ejercidas en beneficio de los sectores de dominación, frente a ésta defiende la “educación liberadora”, aquella que busca que los oprimidos sean autores de su propia cultura, y que a través de la conciencia sobre su situación de opresión, se comprometan en la práctica con su liberación.

En el año 2011 fue publicado en español el libro *La filosofía. Una escuela de la libertad*¹, se trata de un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que aborda la situación de la filosofía hoy en día en el ámbito educativo mundial. En este libro, el organismo destaca que uno de los ejes primordiales es la enseñanza de la filosofía en el mundo, interés que se sustenta en la convicción de un *derecho a la filosofía para todos*². Dicho estudio pone en evidencia la tendencia de la enseñanza de la filosofía a abarcar nuevos espacios así como diferentes y mayores niveles de educación insospechados hasta hace unas décadas, y gracias a este estudio se hace más reconocible la pertinencia de abrir espacios para impulsar el pensamiento filosófico desde esferas más tempranas en la escala educativa. Sin embargo, la enseñanza de la filosofía no ha llamado la atención de las autoridades

¹ Publicado originalmente en francés en 2007, bajo el título “La Philosophie, une Ecole de la Liberté - Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l’avenir”

² SANÉ, Pierre, “Los tres tiempos de la filosofía”, en Varios, *La filosofía. Una escuela de la libertad*, p. XV.

educativas para otorgarle reconocimiento y lugar en el currículum de educación básica (ni siquiera como opción complementaria), y el alcance que tienen los niños a ella sigue siendo una excepción de algunas escuelas privadas y el limitado alcance de prácticas en ámbitos no formales.

Este es el panorama general en el que se inscribe el presente trabajo, parte de la necesidad de preguntarnos cómo llevar a cabo y a partir de qué estándares la introducción de la filosofía en las escuelas a partir de modelos como Filosofía para Niños y reflexionar sobre su posible impartición en la educación primaria. La motivación personal por desarrollar este tema surge de pensar la experiencia propia de vivir la escuela pública como única vía de acceso a la educación, como miles de niños y jóvenes más en México³. Pensar esta experiencia es pensar qué significa ser niña, ser indígena, querer estudiar y tener que migrar para hacerlo, surge también de la experiencia propia del aprendizaje de la filosofía en este trayecto educativo y el acercamiento a la Filosofía para Niños.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo general de la tesis que aquí se plantea, busca elaborar un esbozo didáctico que dirija la práctica filosófica con niños a partir de ciertos enfoques orientadores que partan de la realidad concreta en que se sitúa el ejercicio filosófico, esto es el contexto histórico de nuestra realidad mexicana. La propuesta que pretende desarrollarse, trata en principio de un esfuerzo teórico-metodológico que no se restringe a una edad o grupo específicos, lo cual, sin embargo, consideramos que no exime de dar cuenta de *con* quién o *para* quién se realiza la filosofía para niños.⁴ Así bien, respecto a este punto, hemos de declarar que el/los sujetos que se consideran agentes de la didáctica filosófica que busca desarrollarse son los infantes pertenecientes a las clases sociales dominadas, populares y marginadas, como los de algunas zonas rurales del país.

Este situarse al lado de las clases desfavorecidas no es un capricho estéril, sino que determina el tipo de filosofía que se aspira crear, define el quehacer filosófico, y perfila también

³ Secretaría de Educación Pública. (2017). Estadística del Sistema Educativo República Mexicana. Ciclo escolar 2016-2017. Recuperado de: <http://snie.sep.gob.mx/x_entidad_federativa.html>. [Consulta: 6 de mayo del 2019]. Donde los números expresan que el 86% del total de alumnos del sistema educativo nacional pertenece a la escuela pública.

⁴ Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta*, pp. 98-100. Estas y otras cuestiones señala Freire a propósito del papel del intelectual y específicamente del intelectual latinoamericano interesado en comprender y conocer la realidad.

las diferencias con otro tipo de filosofías.⁵ Esto precisa decir que, la filosofía que aborda este trabajo no trata la filosofía al modo tradicional de la academia, pero consideramos que encuentra su validez académica en tanto que se preocupa por la relación entre práctica y teoría. De modo que, aunque se retoman algunos recursos de la Filosofía para Niños limpaniana, específicamente el modelo de *comunidad de indagación*, y la mayéutica socrática, la instalación del ejercicio filosófico en la realidad concreta de la que parte la *pedagogía de la liberación* freiriana, busca anunciar a los más, es decir, las masas populares, las herramientas que permitan hacer una posibilidad real el objetivo de una *filosofía para todos*, donde no se excluya, de hecho, a las mayorías pobres, que tienen acceso limitado no ya al filosofar, sino a la educación misma.⁶

Expuesto esto, se explica el porqué del *lugar* de las prácticas filosóficas que acompañan esta tesis: la comunidad de Orizabita, del municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo. El valor radica no sólo en lo que significativamente representa en términos personales hacer una filosofía para niños (a saber) en la escuela en la que estudié y en el pueblo en que crecí, sino de dar corporeidad a la práctica y situarla efectivamente en su contexto adecuado, en eso radica el compromiso de la praxis filosófica que se contempla en este trabajo.

El interés fundamental de este estudio es indagar tres horizontes pedagógicos desarrollados en tres épocas distintas de la historia, en los que encontramos los elementos

⁵ Ignacio Ellacuría, *El compromiso político de la filosofía en América Latina*, pp. 107-108. “Este situarse en un lugar o en otro a la hora del filosofar es uno de los hechos que más contribuye a la diferenciación de las filosofías, no sólo desde un punto de vista ético, sino también desde un punto de vista teórico. Quien se sitúa en el lugar de las ciencias, hará un tipo de filosofía; quien se sitúa primariamente en el lugar de la experiencia interior, hará otro tipo de filosofía; quien se sitúa en el lugar de la praxis histórica total, hará otro tipo de filosofía. Y la razón por la que se sitúa uno en este o en el otro lugar es de tipo opcional, haya conciencia o no de esa opción, y esa opción está condicionada por características personales, pero también por características sociales. El lugar es excluyente, pues es el “desde donde” se filosofa, lo cual no obsta para que en el ejercicio del filosofar se utilicen recursos que son más propios de los otros lugares. Pero la utilización de esos recursos quedará situada y totalizada por el lugar primario desde el cual se filosofa, el cual determina las cuestiones principales, las categorías apropiadas y, en definitiva, el horizonte de todo el quehacer filosófico.”

⁶ Jaques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, p. 58. “Es necesario anunciarlo a *todos*. En primer lugar a los pobres, sin duda: no tienen otro medio de instruirse si no pueden pagar a los explicadores asalariados o pasar largos años en los bancos de la escuela. Y sobre todo, es sobre ellos sobre los que pesa masivamente el prejuicio de la desigualdad de las inteligencias. Es a ellos a quienes hay que liberar de su posición humillada. La enseñanza universal es el método de los pobres. [...] Pero no es un método *de* pobres. Es un método de hombres, es decir, inventores.”

teóricos que contribuyen al ejercicio del pensamiento filosófico con niños en el aula, de los cuales presentamos al final de cada capítulo una didáctica mínima, en base a las cuales realizaremos un esbozo didáctico de filosofía para niños en la educación primaria y definiremos los criterios que nos permitan sustentar la práctica de esa propuesta. En la parte final realizaremos tres sesiones prácticas con niños de educación primaria y reflexionaremos sobre los resultados.

La primera parte del trabajo se enfoca en tres autores, Sócrates (469—399 a. C.), Paulo Freire (1921—1997) y Matthew Lipman (1923—2010). A primera vista no tienen mucho en común: Sócrates, un filósofo de la antigüedad, arquetipo occidental del filósofo-educador que nos muestra una manera de entender la filosofía como modo de habitar el mundo, como forma de vida, que en su hacer delimita una dimensión política del filosofar al situar su pensamiento en los asuntos de la *polis*⁷; Freire, un autor que no se entiende estrictamente como filósofo sino más bien como educador por sus valiosas contribuciones a la teoría de la educación, más próximo a nuestro contexto social, que acompañó los acontecimientos sociales en Brasil y apoyó el proceso de democratización en América Latina, cuya concepción de la educación desvela su carácter político y la falsa neutralidad en la configuración de la sociedad⁸; y Lipman, filósofo estadounidense que desarrolló un modelo educativo de enseñanza de la filosofía con niños que transformó la praxis escolar establecida desde adentro, a diferencia de Paulo Freire que fue un teórico intelectual que no pudo contar con ninguna estructura establecida porque las estructuras establecidas

⁷ Ignacio Ellacuría, *El compromiso político de la filosofía en América Latina*, p. 84. “Que esto no lleva a la practiconería y al olvido de los valores teóricos, lo demuestra el ejemplo de Sócrates. Su esencial carácter de filósofo político no sólo no cerró el paso a la filosofía, sino que posibilitó uno de sus momentos más excelsos: al radicarse el pensamiento en la polis y en los asuntos de la polis fue posible y fue necesario el estallido teórico de Platón y Aristóteles. Esta lección de Sócrates necesita ser analizada cuidadosamente, porque delimita bien el sentido y el valor de un filosofar político.”

⁸ M. Escobar G., *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, p. 28. “La educación no es neutra, no puede pretenderse que lo sea. A través de ella se transmite una ideología (una forma de ver, de aceptar, de actuar, de pensar e interpretar la realidad) que penetra en las conciencias de los hombres, agrupados en clases sociales en una sociedad concreta. Por intermedio de la educación se van elaborando y aplicando instrumentos materiales (tecnología) que se utilizan a favor de los intereses de una u otra clase social: o para ayudar a la clase dominante a ejercer su hegemonía sobre el resto de las clases sociales, o bien para enseñar-aprendiendo con las clases subalternas a leer y a escribir su mundo de opresión, abriendo la posibilidad de actuar sobre él para transformarlo. Transformación que en su acción violenta o pacífica dependerá de las características concretas de cada sociedad.”

pertenecieron al sistema opresor de la sociedad brasileña que criticó. Aunque existen estas grandes diferencias mencionadas hay algo en común: los tres diseñaron métodos pedagógicos claves para la enseñanza y la filosofía: Sócrates, la mayéutica; Freire, la pedagogía de la liberación y Lipman, la comunidad de indagación.

El Capítulo 1), titulado *MATTHEW LIPMAN Y LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS*, nos ofrece un panorama del proyecto de Filosofía para Niños, desarrollado por este filósofo norteamericano, el cual rompe con la concepción minimizadora de la infancia que no reconoce en los niños la capacidad de razonamiento o pensamiento auténtico, y encuentra en los niños el potencial más idóneo para ir de la mano con la filosofía a través de su inquietud creativa, esa característica constante en las edades más tempranas que los hace preguntar el porqué de todo. En el segundo capítulo, *SÓCRATES Y LA MAYEÚTICA*, se ofrece un método transversal a través de la mayéutica, para llevar a cabo el ejercicio filosófico a partir de la apropiación del diálogo como ejercicio de preguntas y respuestas. En el tercer Capítulo, *PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN*, revisamos la Pedagogía de la liberación desarrollada por el autor, la cual parte de la convicción de que el hombre como ser concreto tiene por vocación *ser más*. En este sentido el camino del hombre es ser en amplitud con los demás; no ser esclavo, ni objeto, tampoco cosa sino sujeto que construye su historia y se construye a sí mismo en comunidad con otros sujetos.

Desde esa perspectiva nosotros llamamos a sus contribuciones pedagógicas, las tres desafiaron el sistema establecido en mayor o menor rigor: a Sócrates le costó la vida, a Freire el exilio, y aunque Lipman contó con la institucionalización de su práctica, su propuesta recibió fuertes críticas provenientes de teóricos de diversas disciplinas, aun hoy en día. En suma, los aportes de éste último, dieron un giro respecto a la enseñanza de la filosofía en las escuelas y contribuyó a llevar a la reflexión la relación entre infancia y filosofía.

Es indudable la practicidad del filosofar, de hecho, actualmente se reconocen a las *prácticas filosóficas*⁹ como una corriente dentro de la cual la Filosofía para Niños forma parte, y dentro de ésta, a su vez, existen gran diversidad de propuestas, algunas basadas principalmente en Lipman. Algunos de los proyectos que cuentan con amplia difusión a nivel internacional, y

⁹ Cf. Oscar Brenifier, "Otros caminos para descubrir la filosofía", en Varios, *La filosofía. Una escuela de la libertad*, pp. 161-177. Donde se puede obtener más información sobre las prácticas filosóficas, sus propuestas, países donde se llevan a cabo y sus principales representantes.

cuyos representantes han colaborado con prácticas filosóficas en nuestro país, impartiendo conferencias, ofreciendo talleres y cursos de formación, son los siguientes: FILOSOFÍA 3/18¹⁰; Proyecto Noria¹¹; Talleres filosóficos¹²: actualmente, Óscar Brenifier es uno de los filósofos franceses más reconocidos internacionalmente en el ámbito de los talleres filosóficos, es fundador del Instituto de Prácticas Filosóficas en Francia. Su propuesta promueve la introducción del diálogo filosófico en las escuelas para incitar a los alumnos (niños y adolescentes) a reflexionar por y entre ellos mismos, donde la intervención del profesor se realiza a través de la exhortación al razonamiento crítico mediante el debate.¹³

En México también contamos con algunas instituciones que realizan prácticas filosóficas que no se ciñen estrictamente al ámbito formal escolar. En algunas de ellas se organizan cafés filosóficos; consultorías filosóficas; así como cursos y diplomados para la formación de profesorado en Filosofía para Niños y otras prácticas filosóficas. Sin pretender ofrecer un listado completo de los esfuerzos educativos existentes en México, podemos mencionar algunas instancias que actualmente se encuentran trabajando en la investigación y difusión de proyectos educativos de Filosofía para Niños, y en la *difusión de la filosofía*¹⁴, como son: Federación Mexicana de Filosofía para Niños¹⁵; Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (CELAFIN)¹⁶;

¹⁰ Angélica Sático, *Proyecto Noria. Infantil y primaria*, p. 31. Promovido por la asociación GrupIREF en Cataluña (Grupo de innovación e investigación para la enseñanza de la Filosofía), está dirigido a estudiantes desde 3 hasta 18 años, en lengua catalana. Directora: Irene de Puig. En Barcelona, España.

¹¹ *Ibid.*, p. 38. Proyecto educativo que abarca la educación infantil y primaria (desde 3 hasta 11 años). Directora: Angélica Sático. En Barcelona, España.

¹² L. M. Scarantino, “La filosofía con los niños: un avance que hay que tomar en cuenta”, en Varios, *La filosofía. Una escuela de la libertad*, p. 34. Enmarcado dentro de la corriente de prácticas filosóficas, la educadora Anne Lalanne fue precursora de estos talleres en Francia.

¹³ Instituto de Prácticas Filosóficas de Oscar Brenifier. Página web: <<http://www.pratiques-philosophiques.fr>>. [Consulta: 06 de mayo del 2019]. Taller de Prácticas Filosóficas. Página web: <<https://tallerdepracticafilosoficas.com/>>. [Consulta: 06 de mayo del 2019].

¹⁴ Cf. José Ezcurdia, “Sobre la enseñanza y la difusión de la filosofía en México”, en G. Vargas Lozano (coord.), *La difusión de la filosofía ¿es necesaria?*, pp. 175-215. Donde el filósofo mexicano, junto con otros colaboradores, analizan el papel de la divulgación y difusión de filosofía como una dimensión más de la praxis filosófica.

¹⁵ Surgida en 1993, la Federación tiene como objetivo amparar la implementación del programa de Filosofía para Niños en nuestro país. Es el único organismo reconocido por el IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) en México para establecer los criterios para la formación y apertura de Centros de Filosofía para Niños, así como los criterios para la formación de docentes. Presidente: Leslie Cázares Aponte. En León, Guanajuato, México (la sede cambia según el presidente en turno). Página web: <<http://fpnmexico.org/site/>> [Consulta: 06 de mayo del 2019].

Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI)¹⁷; Centro de Investigación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica (CEFILIBE)¹⁸ y Asociación Filosófica de México (AFM)¹⁹.

La importancia de mencionar a estas instituciones y proyectos relacionados con el quehacer de la filosofía radica en que a pesar de su vigencia, de la productividad y el impacto positivo que están generando en el ámbito educativo tanto nacional como internacional, sobre todo para la filosofía en el campo de investigación, aún está por hacerse una filosofía para niños que surja de nuestra realidad propia latino-americana. Una filosofía que no sea sólo adaptación,

¹⁶ Es un centro de investigación creado en 1993 que busca contribuir en la formación de docentes en el programa lipmaniano de Filosofía para Niños y en difundir, adaptar y traducir los materiales de Filosofía para Niños para su ejercicio en México. Entre sus objetivos se encuentra también la creación de materiales para el trabajo de Filosofía para Niños en el contexto de las comunidades indígenas en México. Director: Eugenio Echeverría. En San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Página web: <<http://www.celafin.org/>> [Consulta: 06 de mayo del 2019].

¹⁷ Es un centro que busca crear, difundir, desarrollar e implementar las prácticas filosóficas en México, a través de la impartición de talleres, diplomados y diversas actividades educativas en colaboración con algunos institutos y universidades así como con organizaciones sociales y público en general. Aborda una perspectiva más amplia de la dimensión de prácticas filosóficas por lo que no se concentra únicamente en el programa de Filosofía para Niños sino que incluye también talleres filosóficos, cafés filosóficos, consultoría filosófica, entre otros. Bajo la dirección del Dr. David Sumiacher, con sede en Toluca y la Ciudad de México. Página web: <<https://www.cecapi.com/>> [Consulta: 06 de mayo del 2019].

¹⁸ Fundado en 1995, si bien no es un centro especializado en *prácticas filosóficas*, resalta su compromiso con la dimensión social y política del pensamiento filosófico, busca acercar la participación de los jóvenes así como de docentes universitarios a la reflexión filosófica a través de la participación en coloquios y congresos de la talla nacional como internacional, la producción de materiales didácticos e intervenciones culturales en la Ciudad de México. Con sede en la Universidad Autónoma de México, unidad Iztapalapa. Bajo la dirección del profesor-investigador Mtro. Gabriel Vargas Lozano, Página web: < <https://cefilibe.wordpress.com/>> [Consulta: 06 de mayo del 2019].

¹⁹ Constituida en 1968, al igual que CEFILIBE, esta institución no se especializa en sí en *prácticas filosóficas*, pero destaca por el gran número de profesionales de la filosofía que reúne como socios a nivel nacional. Gestiona el encuentro bianual de investigadores, estudiantes y público interesado en la filosofía a través del Congreso Internacional de Filosofía, con el propósito de promover el intercambio, el diálogo y el vínculo con filósofos de renombre mundial. Así como la organización de Simposios, Coloquios Nacionales y otras actividades de *divulgación filosófica*. Con sede en la Torre de Humanidades I, piso 8, cubículo 16, de la Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, Ciudad de México, (edificio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM). Presidenta: Dra. Amalia Xochitl López Molina. Página web: < <https://www.afm-ac.mx/>>. [Consulta: 06 de mayo del 2019].

sino creación, que no ignore las complejidades de nuestra realidad plena en virtud de la estricta aplicación de un método importado.²⁰

Encontramos también otras prácticas filosóficas que nos muestran un camino más próximo hacia una filosofía para niños así como la hemos enunciado, éstas son Los Talleres de Filosofía para Niños que se llevan a cabo de manera informal y prolífica, en diversos espacios de la Ciudad de México y el ancho del país (que por su carácter es difícil referenciar), como los realizados por el profesor José Ezcurdia en comunidades indígenas, que muestra una filosofía para niños como modo de vida, en su dimensión más próxima a la realidad social.²¹ La *filosofía con niños*²², que es una variante un tanto más libre y autónoma de Filosofía para Niños, y de entre ellas, la propuesta suscrita por el profesor Walter Kohan en Brasil, también es una muestra de la necesidad de una filosofía para niños que busca “hacer más en situación”²³. Dicha propuesta postula a la filosofía como espacio de encuentro, de acontecimiento²⁴, de experiencia de pensar filosófico con niños en la escuela y que, como tal, no es previsible ni transferible sino habitable, algo que se propicia.²⁵

²⁰ David Sumiacher, *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del Siglo XXI*, pp. 7-8. “Y aun cuando la filosofía en el kindergarten o en las escuelas sea algo novedoso para el campo disciplinar filosófico o educativo, sucede que pronto también se intenta encasillar y limitar a esa novedad dentro de una estructura fija y hermética que paraliza el potencial tan grande que la misma novedad tiene. Resulta hoy sorprendente como en un campo un gremio que tiene un tan corto tiempo de vida, nos viéramos obligados a seguir las “huellas del maestro” sin desviarnos ni un ápice del “método” que ya aparece como fijo y establecido. Las mismas necesidades del presente así como la emergencia de muchas corrientes y “modos de hacer” la filosofía práctica o la filosofía con los niños y adolescentes nos exige un espíritu más abierto, crítico y consciente de la necesidad de creación conceptual que existe en nuestro campo.”

²¹ José Ezcurdia, *Filosofía para Niños. La filosofía frente al espejo; Historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños*. Este último libro constituye una herramienta para aproximar la historia de la filosofía tradicional a los más pequeños.

²² Gabriel Arnaiz, “Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas”, pp. 14-15.

²³ David Sumiacher, *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del Siglo XXI*, pp. 177-178.

²⁴ Walter Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 24. “Por eso, el devenir, el acontecimiento (acontecer) y la experiencia (experienciar) son verbos en infinitivo y no conjugados o sustantivos. Por eso la infancia como acontecimiento es propiamente un devenir-niño, un infantil.”

²⁵ V. Waksman, W. Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, p. 79.

PARTE I.

EJES FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS HACIA UN ESBOZO DIDÁCTICO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

1) MATTHEW LIPMAN Y LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Matthew Lipman nació en Vineland, New Jersey, Estados Unidos el 24 de agosto de 1923. Se le conoce internacionalmente como el desarrollador de la Filosofía para Niños, una propuesta educativa que él impulsó, pero que desarrolló posteriormente junto con sus colegas. En 1974 fundó el Institute for the Advancement of Philosophy for Children²⁶ (IAPC) a través del cual publicó, junto con su grupo de investigación, el Currículum de Filosofía para Niños, el cual, desde entonces, fueron desarrollando y ampliando. Este Instituto de investigación sigue operando actualmente, aunque dos de sus representantes más importantes ya no están: Matthew Lipman y su colega, la pedagoga Ann M. Sharp, ambos fallecieron en el año 2010.

Este Currículum es resultado de la iniciativa de Matthew Lipman por involucrar a los niños y jóvenes en el ejercicio del pensamiento filosófico, se trata de un plan de estudios que abarca desde el preescolar hasta los 18 años, tiene una gran influencia de corrientes pragmatistas norteamericanas, como John Dewey, Charles S. Peirce, George H. Mead, entre otros.²⁷ Se inaugura con la primera novela escrita por Lipman, *El descubrimiento de Harry*²⁸. Inicialmente, esta novela

²⁶ Instituto de Investigación en Filosofía para Niños (IACP por sus siglas en inglés) fundado por Matthew Lipman en lo que hoy es la Universidad de Montclair. En este Instituto se estudiaron, diseñaron y evaluaron los materiales que conforman actualmente el Currículum, a través de él se imparten cursos para el profesorado y conferencias tanto nacionales como internacionales, cuenta con centros de apoyo en diferentes países del mundo para la difusión y acercamiento a la práctica y estudio de Filosofía para niños. Página web: <<https://www.montclair.edu/iapc/>>. [Consulta: 06 de mayo del 2019].

²⁷ Cf. M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 40, y *Pensamiento complejo*, p. 306. Donde Lipman manifiesta la influencia de dichos pensadores en su interés central por fortalecer las capacidades cognitivas y el interés por la construcción del discurso más racional, cuidadoso y coherente basado en el uso de herramientas lógicas, y la idea de hacer investigación en comunidad, principalmente. El pensamiento de Dewey es muy importante en el trabajo de Lipman, baste tomar en cuenta que es consciente de su deuda y lo manifiesta de continuo en sus obras, de él retoma su definición de la educación como fomento de la capacidad de pensar y la concepción de la infancia.

²⁸ El original en inglés: *Harry Stottlemeier's Discovery*, 1969-1974. Con este libro se inauguró el Currículum de Filosofía para Niños, fue escrito por Lipman en 1969 y desde la creación del Instituto de Filosofía para Niños, fue nuevamente revisado y editado por el equipo.

fue concebida como un recurso pedagógico para acercar y fortalecer a los jóvenes alumnos²⁹ en el aprendizaje del razonamiento lógico, luego de observar que los estudiantes de nivel universitario presentaban deficiencias en esta área.

Debemos tomar en cuenta que el proyecto de Filosofía para Niños se fue trabajando en varios periodos, y al principio no había una ruptura definida con la tradición educativa, el interés se centraba en hacer comprensibles problemas de lógica a los niños, pero no tan pequeños, incluso es de notar que el primer libro estuviera dirigido a niños de la edad escolar de secundaria.³⁰ El plan de Filosofía para Niños que conocemos en la actualidad es producto de una gestación que se fue dando por etapas, en 1969 aún no estaba completado, actualmente se compone de ocho novelas con sus respectivos manuales para el profesor: *Elfi, Kio y Gus, Pixi, Nous, El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki y Mark*, que abarcan los niveles educativos desde preescolar hasta enseñanza media.³¹ Cada uno tiene temas específicos que se van retomando de manera más profunda en la medida en que se siguen los programas.

La Filosofía para Niños rompe con la tradición educativa que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como relación de transmisión, donde priva la presuposición entre saber y no saber del maestro respecto al alumno, y desde la cual se considera que la filosofía es una disciplina muy compleja para los jóvenes y sus temas difíciles de traducir o hacer accesibles a los niños y, en su lugar, plantea una teoría educativa alternativa que propone que es posible impulsar la reflexión filosófica entre los niños de la escuela elemental, considerando que la enseñanza de la filosofía dentro del proceso educativo debe propiciar el impulso de actividades de pensamiento de carácter filosófico en los niños independientemente de su edad: “Característico de este enfoque es admitir que el pensamiento filosófico implica, por una parte, valorar ideas, argumentos lógicos

²⁹ David Sumiacher, “Filosofía para niños, una disciplina que el tiempo mismo hace emerger”, en J. Barrientos (comp.), *Filosofía para niños y capacitación democrática freireana*, p. 77.

³⁰ Cf. Stella Accorinti, *Introducción a Filosofía para Niños*, p. 19. En este libro, la autora nos narra una breve historia sobre cómo comenzó Filosofía para Niños. Nos dice que al principio Lipman pensaba que la edad de doce-trece años era conveniente para la práctica filosófica. Como sabemos, posteriormente, con la creación del IAPC, el programa se extendió desde niveles más bajos hasta el bachillerato.

³¹ *Ibid.*, p. 80. Existen otras novelas y manuales, como *Hospital de muñecas*, que fueron escritos exclusivamente por Ann Sharp, así como la adaptación de las novelas originales a diferentes contextos e idiomas.

y sistemas conceptuales, y, por otra, una evidente capacidad para manejar conceptos, así como para separarlos y unirlos de nuevas formas.”³²

Esta propuesta reinventa el ámbito educativo a partir de la idea de que existen formas de involucrar a los niños en la filosofía. Por ejemplo, a través de historias infantiles adaptadas al lenguaje común de los niños y elaboradas con personajes donde los niños son protagonistas; en la transformación de la relación maestro-alumno en sentido tradicional a una relación que beneficie el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo al alumno y fomente su participación activa en su propio proceso aprendizaje, y el espacio del aula escolar en comunidades de investigación filosófica.³³ La transformación de la relación maestro-alumno implica que el maestro lejos de ser un modelo de saber enciclopédico (de saber respuestas) sea un guía o facilitador que motive situaciones propicias para el descubrimiento, y ayude a los alumnos a pensar por sí mismos alentando la formación de un comportamiento curioso orientado a la búsqueda de aprendizajes significativos.

1a) EJES PRINCIPALES DE LA PEDAGOGÍA LIPMANIANA

La enseñanza de Filosofía para Niños trata de omitir el lenguaje técnico de la filosofía por el lenguaje común, tanto en el trabajo comunicacional dentro de la comunidad de indagación, como en las novelas filosóficas, donde implicó un trabajo de traducción de algunos temas clásicos de la historia de la filosofía al lenguaje ordinario de los niños y a contextos con personajes parecidos a ellos, con el propósito de no forzar a los niños a manejar términos que ya cuentan con una larga tradición de autores y diversos significados según las corrientes de pensamiento, y en su lugar impulsar el pensamiento filosófico entre los niños con el propósito de ayudar a que aprendan a pensar por sí mismos, expresando sus pensamientos en las palabras que tengan significado para ellos.

Para lograr el propósito de que los niños aprendan a pensar por sí mismos, la Filosofía para Niños busca propiciar y mejorar actividades de pensamiento y conducta a través de las cuales los

³² M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 114.

³³ Gabriel Arnaiz, “Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas”, pp. 4-6.

niños desarrollen su propia comprensión del mundo. El enfoque educativo de Filosofía para Niños sostiene que: “Lo que más importa es el que adquieran una comprensión mejor de lo que piensan, y de por qué piensan y sienten y actúan del modo en que lo hacen, y de cómo sería el razonar de manera efectiva.”³⁴

Lo anterior sugiere que existen formas mejores y peores de razonar. Lipman vincula estos modos de razonamiento con las reglas de la lógica, según él, ésta nos proporciona criterios para distinguir las diferencias existentes entre inferencias válidas y las que no lo son. Aunque no significa que la enseñanza se reduzca al dominio de las reglas lógicas, más bien, se trata de fomentar un pensamiento bajo la guía de principios lógicos sin sacrificar el pensamiento creativo, de ahí que el diálogo razonado establezca las condiciones de búsqueda coherente, de expresión de ideas claras y concisas y la evaluación de las inferencias en nuestras proposiciones.³⁵

En Filosofía para Niños se considera que para que los niños aprendan a pensar por sí mismos, es muy importante atender a sus intereses, poner atención y observar cuidadosamente los puntos de vista que tienen, así como motivarlos a que los expresen, lo que implica adquirir y desarrollar un tipo de actitud de cuidado de parte del profesor hacia estos intereses de los niños, y motivar a los niños a que también hagan conscientes estos intereses para que hagan de su aprendizaje un proceso significativo. Esta actitud, además, conduce al desarrollo de otras habilidades como: descubrir las propias creencias y revelar razones más sólidas para justificarlas; anticiparnos a las consecuencias de lo que suponemos; crear una visión propia del mundo y tener mayor claridad respecto a los propios valores y las distintas formas de entender la propia existencia.³⁶

El propósito de aprender a pensar por uno mismo, se vale del ejercicio de un conjunto de habilidades cognitivas, Lipman distingue cuatro grupos en los que clasifica las habilidades más importantes en torno a la educación: 1) habilidades de investigación, por medio de las cuales explican, identifican causas, medios, fines y consecuencias, anticipando relaciones o distinguiéndolas entre sí, se realizan evaluaciones, preguntas o valoraciones; 2) habilidades de razonamiento, a través de las que se realizan o descubren inferencias o supuestos, se formulan

³⁴ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 172.

³⁵ *Ibid.*, pp. 174 y 212-123.

³⁶ *Ibid.*, p. 115.

definiciones, se ofrecen razones, juicios o clarifican conceptos o creencias; 3) habilidades de información y organización, por las cuales es posible transmitir o comunicar información o significados mediante recursos de agrupación como la oración, el concepto y esquema, a través de los que se realizan narraciones, explicaciones, descripciones, se expresan opiniones, preguntas, afirmaciones, negaciones, etc.; y 4) habilidades de traducción, aquellas relacionadas con el diálogo, donde entran en juego habilidades de interpretación, preservación e intercambio de significado.³⁷

En nuestro trabajo nos enfocamos más en la práctica que envuelve el uso de estas habilidades mediante la aplicación de las diferentes estrategias sugeridas que plantean los ejes principales de la Filosofía para Niños que veremos enseguida y, que en términos generales, Lipman supone que la Filosofía fomenta, a éstas habilidades se suman muchas otras que derivan de la práctica filosófica en comunidad y que tienen que ver con la conducta, por ejemplo, de escucha, de respeto, colaboración, etc. Nos parece que la importancia y el valor de las habilidades cognitivas radica en revisar en qué consiste la invitación al ejercicio del pensamiento filosófico que es donde entran en juego, y no en el ejercicio de las habilidades por sí mismas, lo que podría desviar la orientación de la práctica en sentido filosófico a una interacción rígida, ficticia, como bien lo señala David Sumiacher.³⁸

Lipman asegura que: “La relación entre la escuela y el significado debería ser considerada como algo inviolable. En donde surge el significado, allí existe educación.”³⁹ Y considera que la Filosofía para Niños en las escuelas debe demostrar que puede aportar cambios significativos en los alumnos y que estos deben constatarlos en los hechos, en el sentido de que su orientación educativa busca incrementar la capacidad reflexiva de los niños, por lo que los cambios que caben percibirse son en el desarrollo de su capacidad de pensamiento crítico, pero también en su

³⁷ M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, pp. 86-93 y V. Waksman, W. Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, pp. 34-36.

³⁸ David Sumiacher, *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del Siglo XXI*, pp. 170-171.

³⁹ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 64.

conducta, por ejemplo desarrollando una conducta activa y cuestionadora, que estimule esa tendencia que tienen los niños a asombrarse y buscar significados pero de una manera reflexiva.⁴⁰

Otro de los cambios en la escuela que cabe esperar, tiene que ver con la relación alumno-alumno. Filosofía para Niños sustenta la construcción comunitaria del aprendizaje, en la cual los niños aprenden unos de otros y también de su propia experiencia; así como en la relación maestro-alumno en el sentido en que a veces el maestro se vuelve alumno y, al contrario, el alumno se vuelve maestro, en tanto que ambos, en la búsqueda de razones más comprensivas, son agentes de conocimiento.

Para Lipman, la filosofía tiene un rasgo educativo y radica en la práctica. Es en la figura de Sócrates donde encuentra el modelo que lo inspira a *hacer* filosofía, nos dice que Sócrates como educador lo que nos enseña “no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a *practicarla*. Nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar.”⁴¹ En este sentido, la Filosofía para Niños busca la formación de la conducta filosófica, caracterizada por el involucramiento en el cuestionamiento y reflexión crítica y creativa.

Los ejes centrales del método de enseñanza son la “comunidad de indagación” entendida como el espacio de la práctica filosófica, y la “discusión filosófica” como medio que propicia una experiencia de reflexión a través de la cual uno puede volverse hacia su pensamiento y reforzarlo o modificarlo⁴², en estos dos ejes entendidos como modelos pedagógicos juega un papel muy importante el lugar del profesor como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como modelo de los niños.

Desde la perspectiva del programa se presupone que los niños necesitan modelos ejemplares con los cuales reconocerse, para ello las novelas del currículo constituyen el *dispositivo didáctico* elaborado por Lipman para facilitar el diálogo filosófico⁴³, en las cuales se

⁴⁰ *Ibid.*, p. 116.

⁴¹ *Ibid.*, p. 30.

⁴² *Ibid.*, p. 217.

⁴³ Cf. V. Waksman, W. Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, p. 4. Donde traza algunas diferencias en la práctica filosófica entre Sócrates y Lipman, entre ellas los “instrumentos” de los que se sirven, en uno la escritura es menospreciada en virtud de la memoria, en otro el texto es una parte nodal del programa de enseñanza.

pretende ofrecer modelos de comunicación razonable entre niños y adultos, que los aproximen al diálogo filosófico.⁴⁴ Dice Lipman que: “Ya que el énfasis del programa de Filosofía para Niños está en el *proceso* de la discusión y no está abocado al logro de una conclusión específica, los profesores no necesitan presentarse ante los estudiantes como poseedores de una gran cantidad de información.”⁴⁵

Al decir que el papel del profesor se encamina más a ser el de un facilitador que un maestro (que tiene todas las respuestas), no se entiende que su participación sea mínima, sino que difiere al de un maestro tradicional, aquí el profesor debe garantizar que se cumplan los métodos convenientes tanto en la investigación filosófica como en el diálogo en el aula, y en lo que concierne a la discusión filosófica, debe estar pendiente de las necesidades que presenta cada niño y las necesidades grupales, y de mantener una apertura a la expresión de diversas opiniones, alentando a que los niños expresen sus opiniones y presenten sus razonamientos e implicaciones que les permitan percibir las consecuencias de sus ideas, evitando censurar el pensamiento de los niños o caer en el papel de aprobar o reprobar ideas. Para esto es importante que el profesor siga de cerca los intereses de los niños, que pueda reconocer lo que están pensando y los ayude a expresar y enfocar esos pensamientos, brindándoles alternativas y herramientas para poder pensar por sí mismos.

Para lograr esta intervención de manera eficaz es necesario que el profesor promueva una relación de confianza mutua, lo que es muy importante para incitar a los niños en el pensamiento filosófico y para consolidar cualquier relación profesor-alumno, por eso el profesor debe procurarla en todo momento. Para poder proyectar confianza en las capacidades de los niños es necesario que el profesor renuncie a creer que como educador debe ser poseedor del saber o de respuestas, lo que no significa que nunca tenga respuestas o no sepa nada, sino que no pretenda que su función es usar su experiencia como ventaja sobre los niños, anticipándose a dar respuestas a sus preguntas en lugar de animarlos a que las exploren los problemas, a que los comprendan y se respondan a sí mismos.

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 58-61. Estos presupuestos son cuestionados por Kohan como elementos que forman parte de cierto tipo de pedagogía que llama “formadora”, en la que se concibe una forma de educación que busca hacer de los niños algo que no son, en vistas a un ideal de persona que algún día será adulto. Desde este punto, algunos supuestos de Filosofía para Niños se oponen entre sí, por ejemplo, el modelo de los niños con la educación para la autonomía, entre otros.

⁴⁵ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 195.

Si el profesor representa modelo de comportamiento para los niños (pensemos en Sócrates como ejemplo de profesor de filosofía), es importante que a través de su conducta diaria pueda manifestar los alcances de la filosofía en la vida, por ejemplo, a través de la honestidad y coherencia en su discurso y su práctica; pero también, a través de una conducta de insaciable búsqueda de sentido para conseguir respuestas más sensatas sobre asuntos relevantes de la vida. Lipman sugiere que el profesorado de Filosofía para Niños debe recibir una formación por medio de los mismos modelos didácticos que se propone utilizar en sus propias aulas. Esto porque, si uno de los objetivos es que el profesor organice en el aula una comunidad de indagación, él mismo tendrá que saber qué significa investigar dentro de una comunidad de indagación; si su tarea es ayudar a pensar por uno mismo, él también debe ser incitado desde su formación, docente o universitaria, a pensar sí mismo.⁴⁶

1b) METODOLOGÍA Y RECURSOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE LIPMAN

Hay un tipo de educación que Lipman describe como “educación tradicional”, este modelo se caracteriza por mantener a los estudiantes pasivos en el proceso de conocimiento, colocando a los alumnos frente al profesor en una posición semejante a las crías de los pájaros en el nido, sin la posibilidad de incidir en su propia formación. Es precisamente este modelo educativo el que Lipman considera que debe cesar de operar en las instituciones, y sustituirse por nuevos modelos educativos más semejantes al tipo de mundo que queremos vivir.⁴⁷

Dice Lipman que: “la mayor decepción de la educación tradicional ha sido su fracaso para conseguir gente que se acerque al ideal de una persona razonable.”⁴⁸ Y atribuye problema a la propia irracionalidad que albergan las instituciones⁴⁹, pues centran el papel de la educación en la adquisición de información, en la presentación del conocimiento como algo acabado que solo deben aprender los estudiantes, que suponen hasta ese momento vacíos de cultura; en no propiciar que piensen por sí mismos sino en aprender los contenidos del conocimiento de la forma en que se llena un jarrón vacío de agua.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 48-49.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 39-40.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 37.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 38-39.

El modelo educativo que propone con la Filosofía para Niños, ofrece el contexto filosófico que se requiere para impulsar el razonamiento. Los elementos básicos indispensables para un ambiente que ayude a los niños a pensar filosóficamente son un profesor inquisitivo y un grupo de estudiantes instruidos para discutir los temas que les importen realmente.⁵⁰ La metodología por la cual puede enseñarse mejor el cuestionamiento y la discusión la encuentra en el descubrimiento, que según Lipman, es la esencia misma de la filosofía:

Realmente, aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o 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 trabajarán afanosamente por sí mismos con las materias de las artes, las ciencias y las humanidades, y las asimilarán por sí mismos.⁵¹

El proyecto de Filosofía para Niños vincula los aspectos del proceso investigativo con los rasgos característicos de asombro y curiosidad presentes en los niños, ayudando a reforzar y desarrollar mejor estas cualidades rescatando el valor de plantear y descubrir problemas a partir de la reflexión crítica, dice Lipman que con frecuencia este potencial de los niños es menospreciado y se piensa que por naturaleza los niños no son aptos para el razonamiento.⁵² Pero, si nos damos cuenta que el conocimiento está siendo creado continuamente por el ser humano para comprender el mundo, estaremos más abiertos a lo que los niños tienen que decir para explicar el mundo que vivimos, y una forma de hacerlo es partiendo primero por escuchar sus preguntas. La Filosofía para Niños fomenta la conducta inquisitiva a través del ejercicio del pensamiento filosófico con los niños, lo que provoca que el aula se transforme en una comunidad de indagación.⁵³

⁵⁰ *Ibid.*, p. 194.

⁵¹ *Ibid.*, p. 41.

⁵² *Ibid.*, p. 138.

⁵³ *Ibid.*, p. 118.

La responsabilidad con los métodos de investigación, las técnicas de búsqueda (que requieren previamente una disposición a la evidencia y a la razón), el respeto mutuo y una falta de adoctrinamiento son las características que debe mantener una comunidad de indagación. Y una vez que estos procedimientos han sido incorporados al interior del individuo se espera que se conviertan en hábitos reflexivos y rasgos de conducta.⁵⁴ Cuando el proceso educativo se lleva a cabo en un ambiente filosófico, y se impulsa desde edades tempranas, constituye un gran estímulo en los niños para desarrollar las capacidades que la filosofía despierta, por ejemplo aprender a plantear preguntas y generar el diálogo, adquirir apertura mental respecto a otros puntos de vista diferentes del propio, entre otras.

La idea que subyace al programa general de Filosofía para Niños es que la filosofía es una investigación sin límites definidos: se preocupa por esclarecer significados, encontrar supuestos y presuposiciones, examinar conceptos, valorar la eficacia de técnicas de razonamiento, e indagar lo que se deriva de las ideas y sus efectos que tiene para la vida humana defender ciertas ideas en vez de otras: “En este sentido, la filosofía es la fuente de ideas que precede al desarrollo de toda empresa científica.”⁵⁵

Lipman considera que la filosofía es en principio un medio con el cual puede combatirse el adoctrinamiento, ya que despliega un cúmulo de opciones a preguntas que son de interés para los niños y atiende a los asuntos que son de importancia para ellos, y fomenta el desarrollo de la capacidad para juzgar por sí mismos. La coherencia, comprensión y consistencia se toman como valores de procedimiento encaminados a la discusión filosófica y la investigación, los cuales están encaminados a servir de estrategias para guiar y observar el modo en que los estudiantes deben pensar y no a lo que deben pensar.⁵⁶ En Filosofía para Niños, se mantiene lo que podríamos llamar un criterio de no adoctrinamiento, según el cual la función de la filosofía en la educación no radica en inculcar a los estudiantes determinadas ideas o creencias, sino fomentar en los niños el pensar por sí mismos, estimulando a que desarrollen su propio modo de expresar lo que piensan y las habilidades para hacerlo críticamente.

⁵⁴ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 118 y *Pensamiento complejo y educación*, p. 100.

⁵⁵ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p.202.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 172-173.

Una comunidad de indagación se forma con la intención de llevar a cabo “la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante.”⁵⁷ Se caracteriza por estar orientada a alcanzar un objetivo, una culminación, aunque no sea precisamente un consenso respecto al problema que se aborda, pero se distingue porque transforma, ya sea que se logre elaborar un juicio respecto al tema; tener mayor claridad sobre la naturaleza del propio problema, o que revele a los niños las dificultades que tenían para expresar sus preguntas y que pudieron ser planteadas, etc.⁵⁸

Lipman considera que, para que los niños se involucren de manera provechosa en una discusión filosófica, deben asegurarse cuatro condiciones: comprometerse con la investigación filosófica, evitar el adoctrinamiento, respetar las opiniones de los niños y despertar la confianza de los niños⁵⁹. Estas condiciones se cumplen en la medida en que se procura el sentido filosófico del diálogo, se estimula el pensamiento propio de los niños, se toman en cuenta los intereses de los niños en los contenidos de investigación y se trata a los niños como seres razonables.

En la discusión filosófica es importante realizar preguntas del tipo *¿Por qué?* Ya que suscita diversos cuestionamientos e incita a los niños a ahondar en sus propios pensamientos y en sus presuposiciones; los desafía a mejorar el uso de sus capacidades de razonamiento y su imaginación; a descubrir ideas más creativas que las que tuvieron originalmente⁶⁰, lo que difícilmente se lograría si el profesor asumiera una postura transmisora de información en respuesta a las interminables preguntas que los niños hacen de *¿por qué...?*

Preguntar es un arte complicado, no es sencillo intuir qué preguntas se deben hacer ni saber cuándo y cómo hacerlas apropiadamente, para ello no basta con disponer de una lista de preguntas bajo la manga, puesto que se trabaja con inquietudes vivas de los niños y las preguntas mecanizadas podrían estropear o inhibir la relevancia o la riqueza del proceso creativo y reflexivo del pensamiento, aunque algunas podrían servir de guía para dinamizar el pensamiento. Por

⁵⁷ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 40 y *Pensamiento complejo y educación*, p. 86.

⁵⁸ V. Waksman, W. Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, p. 88. Walter Kohan dice que la transformación que propicia la discusión filosófica implica conmovirse en el modo de ver el mundo, que no se trata de una cuestión de la opinión, sino de la comprensión que permite ver desde otro lugar, lo que es resultado de la interacción en la comunidad de indagación.

⁵⁹ M. Lipman, cap. 9 “Condiciones para la enseñanza del pensamiento filosófico” en *La Filosofía en el aula*, pp. 170-176.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 185.

ejemplo, hay preguntas que requieren respuestas concretas en las que no es necesario invertir mucha reflexión, como preguntar dónde está tal o cual dirección, y preguntas filosóficas que originan un tipo de investigación en las que se basa el pensar por uno mismo, por ejemplo ¿qué es la vida?

Lipman sustenta la idea de que en el proceso investigativo las creencias adquieren un carácter funcional, es decir, que sirven en tanto que nos ayudan a enfrentar nuestros problemas, por lo que no necesitan ser definitivas: “Una respuesta es un estadio de satisfacción en el proceso de la indagación; es un lugar en el que hacemos una pausa por un tiempo durante el curso de nuestros esfuerzos para entender.”⁶¹ Y así sucede con las respuestas que pueden surgir en la comunidad de investigación a preguntas de orden filosófico.

Las discusiones filosóficas tienden a formular más preguntas desde marcos de referencia cada vez más amplios, los cuales no se reemplazan unos a otros, sino que permanecen como marcos posibles de interpretación.⁶² El objetivo de la discusión y la investigación es, generalmente, alcanzar un acuerdo tentativo sumergido en respuestas y creencias útiles y satisfactorias, y lograr el mayor intercambio de ideas y razonamiento en comunidad, para ello es indispensable saber escuchar. Para captar el significado de las expresiones de los niños hay que estimularlos a expresar y desarrollar sus ideas y que descubran la importancia que tienen, así como estar dispuestos a escuchar lo que tienen qué decir.

El compromiso del profesor es desarrollar el hábito de animar a los niños a que digan precisamente lo que pretenden decir, y desarrollar su habilidad para interpretar los comentarios que se emiten durante el diálogo en el aula y que percibir si lo que se está diciendo en una discusión es relevante y si se podría mejorar con algo de ayuda. Existen algunos rasgos que pueden servir a identificar si se está llevando a cabo una buena discusión filosófica y distinguirla de una discusión cualquiera, por ejemplo: la discusión filosófica tiende a acrecentarse y su orientación es guiada por el curso de la argumentación⁶³, ya sea que se logren aclarar ciertos conceptos que generaban confusión, distinguir los criterios que se usan para en las opiniones y

⁶¹ *Ibid.*, p. 187.

⁶² *Ibid.*, p. 193.

⁶³ M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 305.

descubrir lo que se implica de los juicios, así como formas de pensar alternativas a la que ya se tiene.

Para lograr una discusión reflexiva, se requiere de experiencia y del desarrollo de hábitos de escucha, razonamiento y de organización de las ideas para hacerlas claras y concisas.⁶⁴ Estos hábitos son difíciles de encontrar en los niños muy pequeños, incluso en adultos que no han sido educados en el ejercicio de dichos hábitos, lo que requiere práctica y paciencia para poder incorporarlos. La ventaja del programa de Filosofía para Niños respecto a este punto es el rasgo que, a través del aprendizaje en comunidad, los niños pueden experimentar el aprendizaje a través del apoyo mutuo, realizando preguntas y elaborando respuestas entre ellos mismos, dialogando entre sí.

Hay muchos recursos que pueden dar pie a la discusión filosófica, las preguntas de los niños son muy provechosas en este aspecto, el profesor puede animar a los niños a elaborar preguntas significativas, por ejemplo, aquellas preguntas sobre el sentido o significado de algo vinculadas a su experiencia, y utilizarlas para obtener opiniones de los demás alumnos, y de ahí hacer surgir los temas de discusión. Para obtener las opiniones de los niños, el profesor debe atender a lo que es de interés para ellos y elaborar preguntas estratégicas, animándolos a razonar por sí mismos, a considerar diferentes formas de pensar y actuar alternativas a las emplean, a discutir de forma creativa y reflexiva.⁶⁵

Una forma en que se atienden los intereses de los niños, es mediante el diagnóstico que el profesor hace de los intereses del grupo como colectividad, por ejemplo: al registrar las preguntas e inquietudes que los niños hacen o tienen, ya sea en torno a las novelas leídas o durante la discusión, de donde se generan nuevos temas significativos de estudio que podrían ser abordados durante las discusiones filosóficas posteriores. Esto también sirve para elaborar una especie de memoria escrita sobre el desarrollo de las discusiones que permita comprender mejor otros temas relacionados y extraer conceptos o ideas ya discutidos, que hagan del conocimiento un movimiento continuo.

⁶⁴ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 197.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 208.

Los cuentos infantiles, son otro recurso de uso frecuente por el nivel de imaginación que despiertan en el ejercicio del pensamiento⁶⁶, pueden servir como un pretexto, una invitación a la reflexión filosófica, o para decirlo de la letra de Gareth Matthews, como “caprichos filosóficos”:

He llamado a este estilo “caprichos filosóficos”. Quizá podría llamarlos “cuentos de aventuras intelectuales”. Lo que tengo en mente es que nos invitan a considerar situaciones distintas a las de nuestra experiencia cotidiana, incluso mundos diferentes de los que nos son familiares, esto es, nos invitan a participar en lo que los filósofos llaman “experiencia del pensamiento” (Gedankenexperiment). Los experimentos del pensamiento a menudo son una buena manera de buscar relaciones conceptuales y de reflexionar en los enigmas filosóficos. Esto es lo que estos cuentos invitan a hacer a los lectores.⁶⁷

1c) DIDÁCTICA BASADA EN LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN COMO ESPACIO DE ENCUENTRO DONDE LOS NIÑOS FILOSOFAN

Del proyecto general de Filosofía para niños, recuperamos el modelo de comunidad de investigación que, como dijimos anteriormente, es el aula transformada en el espacio donde se invita a ejercitar el pensamiento filosófico y en donde se propicia la discusión filosófica. Es importante señalar que se trata de un recurso pedagógico pensado en su origen para el ámbito escolar. No significa que la práctica filosófica se restrinja a la comunidad de indagación, ni que ésta sea la única o mejor forma de alentar la práctica filosófica con niños, parte de un proyecto

⁶⁶ Cf. Angélica Sátiro, *Personas creativas, ciudadanos creativos*, p. 33. Donde menciona algunos aspectos del proyecto Noria, que es un programa de filosofía para niños vigente que propone el uso de juegos, arte y cuentos para potenciar el pensamiento filosófico y creativo con niños.

⁶⁷ Gareth Matthews, *El niño y la filosofía*, p. 97. Donde se refiere a algunos cuentos clásicos de la literatura infantil que pueden utilizarse como recursos para la invitación a la reflexión filosófica con niños.

que surgió como alternativa educativa y como tal lleva riesgos, al apropiarnos de esta parte del proyecto también asumimos y compartimos los riesgos que pueda tener, como es enfrentarse a los desafíos de la realidad que atraviesan los niños que participarán en la comunidad de indagación, los cuales serán diferentes a los de la dimensión concreta en que fue diseñada esta propuesta y que no siempre es tomado en cuenta. Por ello, además de los elementos básicos que constituyen la comunidad de indagación, como son: los alumnos, el profesor, una disposición para la investigación filosófica, y los temas de discusión, nosotros añadimos el elemento del contexto.

El contexto juega un papel sumamente importante, y Lipman ya apuntaba a ello cuando decía que los temas de estudio deben captar los intereses de los niños, es decir, estar vinculados con su vida. Sin embargo, puede ser cuestionable que el interés de los niños sea captado partiendo sólo de los textos que son ofrecidos, y de alguna manera impuestos, por el profesor a los niños. Lipman se refería más a la relación entre los intereses y las necesidades fundamentales que tienen los niños en términos cognitivos.⁶⁸ Una mirada a la realidad en que viven puede revelar las inquietudes que tengan sobre la vida más de lo que una novela filosófica puede despertar, y quizá ahí radiquen sus verdaderos intereses. Por ello creemos que atender al contexto de los niños es adecuado y compatible con la atención a los intereses de los niños.

Para ilustrar lo anterior, vamos a ver un ejemplo. En 1994, la profesora Stella Accorinti llevó a cabo un programa de introducción de Filosofía para niños en Argentina, de las experiencias en las escuelas nos ofrece un caso práctico que califica como “no exitoso”, donde se encontró con niños que viven situaciones de marginación social. Se trata de niños que pasan la mayor parte del día en la escuela y no en sus hogares porque sus padres trabajan turnos completos, algunos son golpeados por sus padres y manifiestan esa violencia en las relaciones también de violencia que generan en el ámbito escolar, como agresión verbal hacia sus compañeros y hacia los maestros. En esta experiencia, un niño que mostraba desinterés por los temas de las novelas filosóficas, respondió a la coordinadora, que le cuestionaba la forma irrespetuosa con la que trataba a las personas, de la siguiente manera: “Qué nos importa, si total en nuestras casas nos cagan a palos”, sobre el papel del coordinador en esta práctica, la autora se pregunta: “¿Qué responder a estos

⁶⁸ Cf. M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, pp. 97 y 98. Donde habla acerca de las habilidades cognitivas y el factor del contexto como marco de valoración, ya sea para valorar la pertinencia de acuerdo al currículum en que es presentado y según sus características particulares, así como las de los aprendices según cada habilidad.

chicos? ¿Con qué autoridad moral hablarles?”. También estima si el programa de Filosofía para niños tal como está diseñado sólo servía para niños que tienen cubiertas las necesidades primordiales de cuidado y protección familiar, de alimentación y afecto, etc.⁶⁹ A éste tipo de contexto en que se envuelven los niños nos referimos cuando decimos que pueden estar teniendo inquietudes sobre la vida que expresen su interés verdadero y del cual puede partir la búsqueda de sentido.

Los alumnos y el profesor son los agentes de conocimiento y conforman la base de la comunidad de indagación. Aunque el papel del profesor es muy distinto al del profesor tradicional, principalmente se encarga de promover que los niños sean actores de la búsqueda, atención y cuidado de los temas de estudio y que éstos sean verdaderamente de su interés, por eso muchas veces se le llama al profesor con otros nombres, como: animador, árbitro, guía, interventor, etc. Sin embargo, esto no quiere indicar una minusvaloración de su desempeño en la enseñanza o una posición pasiva dentro de la comunidad de indagación, sino que cobra un rol bastante activo pero distinto al del ámbito tradicional, que se distingue por observar lo más posible lo que en todo momento está ocurriendo al interior de la comunidad de la que él mismo forma parte. Lo que exige también mayor atención a su propia práctica, a ver cómo está empleando las estrategias y los efectos que generan, si se corresponden discurso y práctica para promover el pensamiento filosófico, tanto en la planeación, su implementación como en los resultados visibles en los niños.

En el programa de Filosofía para niños, los materiales que conforman el currículum constituyen un recurso por el cual los niños adquieren el modelo del diálogo razonable y de donde obtienen los posibles temas filosóficos de indagación. Como tal, no son la única fuente de temas filosóficos sino adaptaciones de temas y problemas selectos de la historia de la filosofía a un contexto específico al que Lipman se dirigía, de modo que, en la apropiación del modelo de la comunidad de indagación no es necesario atenerse al currículum, pues los temas de estudio pueden ser planteados con diferentes recursos didácticos según lo conveniente al contexto, e incluso pueden tratarse otros temas de filosofía así como de otras áreas de conocimiento no estrictas a la filosofía. Esto es posible realizarlo debido a la flexibilidad que el programa lipmaniano concede. Lo importante creemos que se trata es de que en la didáctica se mantenga esa misma

⁶⁹ Cf. Stella Accorinti, “Una experiencia ‘no exitosa’: implementando FpN en una escuela estatal municipal de Capital Federal”, en *op. cit.*, pp. 90-110.

postura de supervisión de la práctica y los principios que operan en el desempeño de Filosofía para Niños, para evitar caer en ambigüedades, o en una práctica sin perspectiva filosófica. La relación que mantengamos con nuestros temas es lo que creemos importante para estimular la práctica filosófica.

El punto fundamental de la relación con los temas está en que éstos deben representar el interés de los niños, y que la elección de los temas que se hace en comunidad represente el interés de la mayoría, ya que ahí radica el interés del grupo y es de donde se obtendrá el carácter significativo del aprendizaje en comunidad. El rasgo de la experiencia, y en específico de la experiencia filosófica, es un componente significativo de la comunidad de indagación que nos indica que se trata de una estructura orgánica en la que toman parte muchos factores existenciales que le impiden que se constituya como algo determinado o concluso. La comunidad de indagación, ante todo, es búsqueda constante de significados vivos dentro un marco de organización cuyas directrices principales son el diálogo y la discusión filosóficas.

No hay un fin último que lograr sino el crecimiento e interiorización constante de éstas herramientas para acercarnos a una mayor comprensión de lo que acontece en la relación de uno mismo con el mundo, a través del ejercicio del pensar filosófico. Si los niños no tienen la experiencia del diálogo hay que hacerlos partícipes de eso, si las únicas discusiones que conocen son propias de una pelea, hay que ayudarles a descubrir que hay discusiones que se construyen sobre los pensamientos de los demás, a través del respeto y el reconocimiento mutuos. No hay niño que no quiera integrarse aunque a menudo esa sea la creencia ante casos desafiantes, siguiendo a Lipman, la integración no sería una decisión sino el resultado del aprendizaje que se adquiere mediante la experiencia y a través de procesos de *internalización* de hábitos.⁷⁰ En este sentido, la comunidad de indagación debe asegurarse de ser precisamente eso, un espacio que fomente la integración comunitaria propiciando el diálogo entre todos los miembros sobre una base de respeto, la apertura a la crítica, al cuestionamiento, al razonamiento cuidadoso, a la colaboración y participación responsable, etc.

⁷⁰ Cf. M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, p. 99. Donde se dice que la experiencia adulta es en este sentido una ventaja frente a la experiencia de los niños, no sólo por tener mayor número de vivencias sino también mayores oportunidades de razonar esas experiencias.

El funcionamiento de la comunidad de indagación está estructurado básicamente en los siguientes puntos: a) El pretexto, se refiere a los elementos que servirán como fuente de temas para el diálogo, puede ser a partir de un texto, un video, una charla, una noticia, etc. Colocados en círculo, los niños leen, observan o platican, según el pretexto elegido; b) El plan de discusión, se trata de que los niños elaboren preguntas inspiradas en el pretexto, el profesor las registra para formar con ellas el plan de discusión; c) Los temas elegidos para discusión, del plan de discusión se pedirá a los niños que escojan un tema de interés para la sesión, deben ser propuestos por ellos y expresar el interés del grupo, la elección puede hacerse mediante votación, sorteo, o de la forma que la comunidad considere más apta para reflejar el interés colectivo; d) La discusión filosófica, es el medio por el cual la comunidad investiga el tema de interés a través de estrategias que el profesor va desarrollando para animar a los niños a ejercer la práctica filosófica, el objetivo es llevar la discusión hacia un ámbito más general del que se partió al comienzo del diálogo haciendo uso de las habilidades de razonamiento e investigación; y e) Cierre, es el momento de enriquecimiento individual y grupal en donde se busca que los miembros de la comunidad de indagación realicen un ejercicio de síntesis del proceso de aprendizaje realizado.

2) SÓCRATES Y LA MAYEÚTICA

Sócrates nació en el año 469 a. C., y murió ejecutado en el 399 a. C. Fue ciudadano de Atenas y su influjo desde aquella época inmortalizó su nombre hasta nuestra actualidad, a pesar de que no escribió nada, o por lo menos no hay nada escrito que se le atribuya. Sin embargo, su filosofía se caracterizó por encarnar una forma de vida que nos fue legada a través de testimonios de como el de Platón, Aristófanes, Jenofonte o Aristóteles.

Sócrates no se entendía a sí mismo como un sabio y a quienes lo acusaban de serlo o lo elogiaban porque les parecía serlo, les replicaba que sólo el dios era testigo de que gracias a Querefonte se haya hecho de esa fama: “Pues bien, una vez fue a Delfos y tuvo la audacia de preguntar al oráculo esto – pero como he dicho, no protestéis, atenienses—, preguntó si había alguien más sabio que yo. La Pitia le respondió que nadie era más sabio.”⁷¹

Sabemos que fue una democracia la que finalmente condenó a Sócrates a vivir en el exilio o beber cicuta, acusado de corromper a la juventud y no creer en los dioses que profesaba la ciudad, y que optó por la muerte, convencido de que: “una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre”.⁷²

La filosofía que personifica Sócrates como una forma de vida, una vida filosófica, se describe como una vida bajo examen continuo de sí mismo y de los demás:

Interrogar, examinar, confutar, echar en cara, valorar lo menos importante, desvalorizar lo más valioso, esa es la vida filosófica que Sócrates inventa en nombre de un mandato divino. Una vida que no se conforma con mirar para sí y mira también a los otros; una vida que busca interferir en lo que los otros cuidan, atienden, se interesan.⁷³

La actividad filosófica de Sócrates se pinta como una tarea ineludible, eso expresa cuando dice que su actividad es una orden divina de vivir filosofando, y examinándose a sí mismo y a los demás. Una actividad en la que a su vez encuentra el mayor bien para el hombre, que no tiene que

⁷¹ Platón, *Apología*, en *Diálogos I*, (21a), p. 7.

⁷² *Ibid.*, (38 a), p. 26.

⁷³ Walter Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 50.

ver con hacerse de riquezas, fama ni honores, sino preocuparse por la inteligencia, la búsqueda de la verdad y ser lo mejor posibles.⁷⁴

Frecuentemente, se ha señalado que hablaba con ironía cuando decía que él nada sabía, el hecho de que negara ser sabio siendo que tenía conocimiento de muchas cosas y aventajaba a muchos en el manejo de conceptos y la relación entre una teoría y otra, lo manifiesta, el que desdeñara esta fama se debía quizá a que no quería ser tomado por sofista, pues ellos habían ganado popularidad como hombres de sabiduría⁷⁵, aunque la sabiduría era algo que le importaba.

Sócrates nos cuenta que fue la voz del oráculo que lo incitó a reflexionar por qué habría dicho algo semejante si en su interior él sabía que no era un sabio, y luego de pensarlo creyó que lo conveniente era lo siguiente: “me parecía necesario dar la mayor importancia al dios. Debía yo, en efecto, encaminarme, indagando qué quería decir el oráculo, hacia todos los que parecieran saber algo.”⁷⁶

De ahí surgió su interés por encontrarse con todo aquél que tenía fama de ser sabio, o que creía para sí mismo serlo, para dialogar y averiguar lo que el Oráculo decía. Nos dice que se entrevistó con los sabios de Atenas: políticos, poetas y artesanos, pero lo que descubrió después de dialogar con estas personas fue que vivían en el error, pues creían saber lo que no sabían: “Parece, pues, que al menos soy más sabio que él en esta misma pequeñez, en que lo que no sé tampoco creo saberlo.”⁷⁷ Fue así, que consideró que el Oráculo le planteaba el enigma para investigar sobre la sabiduría.

Walter Kohan señala que esta anécdota plasmada por Platón, que supuestamente Sócrates entiende como una encomendación divina, es duramente criticada por Jaques Racière; según el filósofo francés, Sócrates como educador es más un embrutecedor disfrazado de ignorante, pues en realidad se cree superior a sus interlocutores:

⁷⁴ Platón, Apología (28d-38a), *Diálogos I*, pp. 16-26.

⁷⁵ Cf. Platón, *Protágoras* (312a), en *Diálogos I*, p. 241. Cuando Hipócrates le confiesa a Sócrates su interés por acudir con Protágoras, se ruboriza al decir que espera convertirse también en sofista. Sócrates le pregunta si no le daría vergüenza presentarse como sofista ante los atenienses. La pregunta de Sócrates confirma el rubor de Hipócrates, la actividad de los sofistas era tentadora y se había hecho de ciertos prejuicios porque a través de ella se hacían de mucho dinero y fama, y alcanzaban a colocarse en lugares privilegiados.

⁷⁶ *Ibid.*, Apología (21e), p. 8.

⁷⁷ *Ibid.*, (21 d).

De esta manera, para Rancière, el problema de la pedagogía de Sócrates acaba por ser un problema político: le cree al oráculo delfico y se siente superior a todos, a sus interlocutores, a Anito, Licón y Meleto, sus acusadores en la *Apología*; a los políticos, los poetas y los artesanos. Los diálogos socráticos no muestran ningún hombre que esté a su altura, que pueda conversar con Sócrates en pie de igualdad. A pesar de lo que él mismo afirma, Sócrates no parece convencido de que haya algo de valor que pueda aprender de sus interlocutores. A la vez, sabe muy bien que todos tienen por lo menos una cosa que aprenderle: a reconocer que no saben lo que creen saber.⁷⁸

La crítica de Rancière a Sócrates como educador, radica en que parece introducir en los interlocutores el sentimiento de inferioridad respecto a él y no partir de un principio de igualdad, así lo interpreta en el diálogo que sostienen Sócrates y el esclavo en el diálogo del Menón:

Sócrates, a través de sus interrogaciones, conduce al esclavo de Menón a reconocer las verdades matemáticas que ya están en él. Hay ahí tal vez el camino de un conocimiento, pero en ningún caso el de una emancipación. Por el contrario, Sócrates debe llevar de la mano al esclavo para que éste pueda encontrar lo que está en sí mismo. La demostración de su saber es al mismo tiempo la de su impotencia: no caminará nunca solo, y por otra parte nadie le pedirá que camine sino para ejemplificar la lección del maestro. Sócrates interroga a un esclavo que está destinado a serlo siempre.⁷⁹

A su vez, Pierre Hadot señala que se trata de la ironía socrática, un tipo de arte del disimulo ejercido por Sócrates que se presenta como una necesidad pedagógica para conducir a su interlocutor a las consecuencias de sus afirmaciones en ejercicio de la mayéutica:

Esta máscara socrática es la máscara de la ironía. Si examinamos los textos de Platón, de Aristóteles o de Teofastro, en los que aparece la palabra *eironeia*, podremos deducir que la ironía es una actitud psicológica según la cual el individuo busca parecer inferior a lo que es: se menosprecia. En el uso y el arte del discurso, esta disposición se manifiesta

⁷⁸ Walter Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 54.

⁷⁹ Jaques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, p. 20.

por una tendencia a fingir darle la razón al interlocutor, a fingir adoptar el punto de vista del adversario.⁸⁰

Así pues, en la ponderación de la ignorancia se encuentra el núcleo de la ironía socrática, según entiende Hadot:

Si Sócrates se niega a ser considerado como maestro —y aquí tocamos el corazón de la ironía socrática—, si se niega a enseñar, es porque no tiene nada que decir, nada que comunicar, por la simple y sencilla razón de que no sabe nada, tal y como lo proclama frecuentemente. Al no tener nada que decir, ni tesis que defender, Sócrates tan solo puede interrogar, sin dejar de negarse él mismo a responder a las preguntas...⁸¹

Para Kohan, este ejercicio mayéutico de alguna manera revoluciona el tipo de enseñanza que se ejercía en la época:

Hemos visto que en cierto sentido Sócrates invierte la lógica de la relación pedagógica dominante en su tiempo: enseñar no significaría transmitir lo que se sabe a quien lo ignora, sino mostrar al otro lo que su saber ignora.⁸²

Werner Jaeger sostiene que la crítica de Sócrates en el diálogo con las personas era pareja, no guardaba lealtad o tomaba partido alguno⁸³, y esto era así por el supuesto de que el examen se da entre los hombres en búsqueda implacable de lo que las cosas son para ser lo mejor posibles (en búsqueda de la excelencia). Aunque Sócrates trataba sobre todo de buscar el diálogo con aquellos que parecían tener o prometían algún talento, no existe prácticamente ningún condicionamiento que prohíba o limite a alguna persona a la filosofía como examen, tal como la practicaba Sócrates: “Si cuando yo estaba hablando y me ocupaba de mis cosas, alguien, joven o viejo, deseaba escucharme, jamás se lo impedí a nadie. Tampoco dialogo cuando recibo dinero y

⁸⁰ Pierre Hadot, *Elogio de Sócrates*, pp. 36-37.

⁸¹ *Ibid.*, p. 38.

⁸² Walter Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 57.

⁸³ Cf. Werner Jaeger, *Paidea: los ideales de la cultura griega*, p. 428. Donde nos dice que Sócrates fue citado durante el gobierno de los Treinta Tiranos por su discípulo Critias, para que dejara de enseñar. Pues la mayéutica socrática tenía el carácter cuestionador que no convenía a su dictadura, y que aunque ideológicamente era aristócrata, no era partidario a la hora de ejercer la crítica, pues así como sostuvo amistad con tiranos y oligarcas, también la tuvo con demócratas, como Querefonte.

dejo de dialogar si no lo recibo, antes bien, me ofrezco, para que me pregunten, tanto al rico como al pobre, y lo mismo si alguien prefiere responder y escuchar mis preguntas.”⁸⁴

Más allá de ser el primer mártir de la historia de la filosofía, la condena a muerte de Sócrates como momento trágico nos muestra hasta sus últimas consecuencias la filosofía tomada como forma de vida en Sócrates. Una forma de vida en constante examen de sí mismo como de los demás, motivo por el cual quizá ganó bastantes enemistades como las de sus acusadores, ya que exponerse al examen interior puede revelar excesos y abusos en el comportamiento de las personas, como el mismo Sócrates lo advirtió: “hasta tal punto se ha enfadado mucha gente conmigo que les ha faltado poco para morderme, en cuanto los he desposeído de cualquier tontería⁸⁵”.

Walter Kohan encuentra en la figura de partero que el propio Sócrates hace de sí, un doble inicio, el primero, como quien da luz a la filosofía como un modo de vida, y el segundo como quien ayuda a dar a luz a las infancias, en sentido filosófico:

...porque con Sócrates nace la filosofía, al menos de un modo impactante de entenderla y practicarla y también nace cierta posibilidad de recrearla, rehacerla, de nacer para ella un nuevo lugar. Entonces Sócrates es también un propiciador de infancias, es un amigo de la infancia, es el propio infante, alguien que, con su nacimiento, nace y hace nacer.⁸⁶

2a) EJES PRINCIPALES DE LA PEDAGOGÍA

Mayéutica es el nombre con el que Sócrates denomina a su arte a través del cual invitaba a filosofar, dice Sócrates que el talento es parecido como el que realizan las parteras (de ahí le viene el nombre), y que tanto él como su madre recibieron el don de la divinidad: “mi madre y yo hemos recibido de Dios este noble arte de los partos y lo practicamos, ella, con las mujeres, y yo, con los jóvenes de noble condición y con todos aquellos en los que pueda hallarse la belleza”.⁸⁷ La

⁸⁴ Platón, Apología (33a), en *Diálogos I*, p. 8.

⁸⁵ *Ibid.*, Teeteto (151d), p. 436.

⁸⁶ W. Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 41.

⁸⁷ Platón, Teeteto, (210d), p. 524.

mayéutica socrática está vinculada a lo fecundo, a lo fértil y a la capacidad de engendrar a través del pensamiento.

El arte consiste en un ejercicio de preguntas y respuestas concisas, que en el proceso reflexivo van generando más preguntas y respuestas de orden universal. Se podría decir que se trata de una práctica por la cual se inicia a las personas en la filosofía, a través de un procedimiento dialéctico e inductivo que busca indagar qué es la parte y su relación con el todo, la causa y el efecto, el sujeto y el objeto, etc., y llevar la argumentación y reflexión desde un orden particular a un orden cada vez más general. Los que acuden a él son asistidos con su arte, y asisten de manera voluntaria⁸⁸, aunque en el proceso no estarán exentos del rigor del partero, Sócrates los asistirá exhortándolos a comprometerse con el ejercicio del pensamiento. En los sofistas la educación se concibe más como una transmisión de opiniones, predomina una relación vertical entre maestro y discípulo, donde el primero ofrece mediante discursos su saber, a diferencia de ellos, Sócrates entiende su propia actividad como una búsqueda de saber, por el cual conduce a los jóvenes como hacen las parteras al ayudar a dar a luz a las embarazadas. Él ayuda a parir ideas, no pretende hacer depósitos de saberes.

El objetivo de la mayéutica no radica en hacer precisamente sabios a quienes asisten al examen, sino ganar claridad respecto al modo en que están siendo y pensando, para descubrir qué cosas que creen saber en realidad las saben y qué no, por ejemplo, si hay alguien que se cree sabio y podría no serlo, ganar el conocimiento de saber que no lo es. Acercarse a la verdad de las cosas es el poder que tiene la mayéutica: “es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero”⁸⁹. Como parto no está exento de dolor, pero en el camino tan ansiado de la sabiduría nos acerca un paso, aunque éste sea para ver que estamos errados del camino y conducir mejor nuestro rumbo, desechando lo que hay de falso o alimentando lo que haya de fecundo.

Sócrates se interesaba por las personas que se creían sabias, y por los jóvenes que parecían más favorecidos en su capacidad intelectual, por eso ahí donde iba y le parecía encontrar

⁸⁸ W. Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 5. Kohan señala que, entre otras, una de las diferencias en la práctica filosófica entre Sócrates y Lipman, es que con el primero los interlocutores acuden voluntariamente a dialogar en diferentes espacios públicos o en casas, en cambio, en el segundo caso la escuela es el espacio en el que se desenvuelve la práctica filosófica y quizá muchas veces los alumnos no eligen hacerlo.

⁸⁹ Platón, *Teeteto*, (150c), pp. 434-435.

a alguien que creyera ser sabio o escuchaba elogios sobre el talento de algún joven, ejercía su arte de partear para investigar si se trataba de algo real o falso.⁹⁰ Era un guía en esta investigación, conducía al asistido a través de las teorías que versaban sobre el tema a investigar⁹¹, y una vez declaradas se examinaba lo que éstas querían decir. El ejercicio mayéutico sacaba a la luz las creencias del asistido, y éstas eran examinadas en relación a otras teorías⁹²: “Ahora bien, yo ejerzo sobre ti el arte de partear y es por eso por lo que profiero encantamientos y te ofrezco que saborees lo que te brindan todo y cada uno de los sabios, hasta que consiga con tu ayuda sacar a la luz tu propia doctrina. En cuanto lo haya hecho, investigaré si resulta ser algo vacío o algo fecundo.”⁹³

Exponerse al examen interior a través de la mayéutica implicaba desnudarse a sí mismo, en tanto que el parto consistía en decir la voz interior. Lo que Sócrates hacía era ayudar a hablar a las personas, en sentido literal, para que expresaran sus opiniones. Estas opiniones, sin embargo, debían pasar por el examen de la mayéutica, para ver si eran verdaderas o falsas, y si fueran verdaderas entonces hacerlas fecundas, en cambio, si no lo fueran se arrancasen como mala hierba y no exponerse largo tiempo a ellas, tanto si fuesen opiniones propias como adquiridas de otros.

Las falsas opiniones se refieren a los prejuicios, la mayéutica como arte es también un medio para revelar los prejuicios mediante la reflexión crítica, pues no bastaba con darse cuenta del error sino de reconocer que se erraba, este ejercicio era educativo porque se orientaba a la formación no sólo de los modos de pensar sino también, de cierto modo, de la personalidad: “Pues bien, Teeteto, si, después de esto, intentarás concebir y llegaras a conseguirlo, tus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedas estéril, serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras. Esto, efectivamente, y nada más es lo único que mi arte puede lograr.”⁹⁴ Sócrates dice de sí mismo

⁹⁰ Cf. Werner Jaeger, *Paidea: los ideales de la cultura griega*, pp. 411-412. Donde señala que Platón dibuja un escenario vivo en el cual se desarrollan los diálogos socráticos, en donde es frecuente encontrar a Sócrates en los gimnasios y establecimientos comunes de reunión como los puestos de mercados.

⁹¹ *Ibid.*, p. 555. Donde habla del uso de paradigmas para ilustrar procesos lógicos en los Diálogos de Platón.

⁹² *Ibid.*, p. 557. Donde dice que Platón recurre con frecuencia a los mitos y teoría de la tradición griega para acercarse a los problemas que se investigan en los Diálogos.

⁹³ Platón, *Teeteto*, (157c-d), pp. 446-447.

⁹⁴ *Ibid.*, (210c), p. 524.

que es estéril al igual que las comadronas que ya no pueden tener hijos, de él ya no puede surgir ningún descubrimiento, sin embargo, ambos por su experiencia pueden ayudar a parir a los demás⁹⁵, la experiencia es lo que le permite distinguir lo verdadero de lo falso en el pensamiento de los jóvenes.

En cuanto a las opiniones verdaderas, en el encuentro que nos narra Platón entre Sócrates y Menón encontramos que el ejercicio de hacer hablar a la voz interior nos remite a la teoría de la reminiscencia. A la luz de esta teoría, el conocimiento no es sino recordar, y la actividad del partero es conducir a su interlocutor a través del ejercicio dialéctico⁹⁶ a recuperar por sí mismo este conocimiento:

Entonces, ¿llegará a conocer sin que nadie le enseñe, sino solo preguntándole, recuperando él mismo de sí mismo el conocimiento? [...] ¿Y este recuperar uno mismo el conocimiento de sí mismo, no es recordar?⁹⁷

Jaeger nos dice que en diálogo del Menón, lo que se señala es “la teoría de que el saber socrático es la reminiscencia”⁹⁸, de modo que el ejercicio mayéutico consiste entonces, en la búsqueda del conocimiento de sí mismo a través de una orientación metódica, las opiniones verdaderas se captan mediante el ejercicio razonado de la investigación de las causas:

Porque, en efecto, también las opiniones verdaderas, mientras permanecen quietas, son cosas bellas y realizan todo el bien posible, pero no quieren permanecer mucho tiempo y escapar del alma del hombre, de manera que no valen mucho hasta que uno no las sujeta con una discriminación de la causa. Y ésta es, amigo Menón, la reminiscencia, como convinimos antes. Una vez que están sujetas, se convierten, en primer lugar, en fragmentos de conocimientos y en segundo lugar, se hacen estables.⁹⁹

⁹⁵ *Ibid.*, (149 a-b), pp. 432-433.

⁹⁶ Platón, *Menón*, (81b-81c), en *Diálogos II*, p. 301.

⁹⁷ *Ibid.*, (85d), p. 311.

⁹⁸ Cf. Werner Jaeger, *Paidea: los ideales de la cultura griega*, p. 559: “En el Menón no hace más que apuntarse la teoría de que el saber socrático es la reminiscencia, los mimos que la teoría de la inmortalidad y de la preexistencia que habrán de desarrollarse más adelante en el *Fedón*, la *República*, el *Fedro* y las *Leyes*.”

⁹⁹ Platón, *Menón*, (97e-98a), en *Diálogos II*, pp. 332-333.

Walter Kohan sigue una línea de interpretación que hace Lyotard respecto a la anamnesis y la *infantia*, según esta, la *infantia* constituye algo así como el pasado común de todos los individuos:

La infancia no es una etapa que se supera, es una habitante silenciosa, imperceptible, de todas las palabras como su condición, su sombra, su resto. La conciencia y el discurso, la educación y la democracia buscan alejarla, pero en ese mismo acto la constituyen, como perdida. La infancia, antes que una fase en la que se adquiere la palabra es, sobre todo, un estado latente que habita todas las palabras pronunciadas, las de los seres humanos de todas las edades. La infancia es un sobreviviente, debería estar muerta y sin embargo todavía vive como *infantia*.¹⁰⁰

La anamnesis se hace patente en el recuerdo de esta infancia no cronológica, sino aiónica, en un devenir-niño. El conocimiento que surge de sí, es un conocimiento que se desenvuelve en un tiempo aiónico, en un experimentar, *infantilar*¹⁰¹:

Devenir-niño no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-niño es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo; un salir siempre de pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica, más con geografía, intensidad y dirección propias.¹⁰²

2b) METODOLOGÍA Y RECURSOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

Sócrates no se entiende a sí mismo como educador, o maestro al modo sofista, sino que su actividad como forma de vida a través del examen es un servicio a la ciudad, para buscar hacer hombres de bien: “Sócrates tiene conciencia de que no es sabio. Es, no un *sophos*, sino un

¹⁰⁰ W. Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 21.

¹⁰¹ *Ibid.*, pp. 22-24. Donde hace una distinción entre los conceptos de *chrónos*, aión y kairós para ilustrar la infancia como un modo de ser intensamente en el mundo.

¹⁰² *Ibid.*, p. 25.

philosophos, no un sabio, sino alguien que desea la sabiduría, porque carece de ella.”, dice Pierre Hadot.¹⁰³

Sócrates no ejerció su actividad en el ámbito público, debido a la dificultad que implicaba, pues tenía la fuerza de las masas encima¹⁰⁴, por lo que creía necesario actuar en el ámbito privado: “es necesario que el que, en realidad, lucha por la justicia, si pretende vivir un poco de tiempo, actúe privada y no públicamente.¹⁰⁵” El entorno en que dialogaba y practicaba la mayéutica era un ambiente de confianza y cooperación amistosa sin los cuales podemos suponer que difícilmente pudiera llevarse a cabo el examen. Algunos diálogos parecen surgir fortuitamente cuando los protagonistas, que realizan su vida diaria yendo y viniendo por la ciudad de Atenas, se cruzan por el camino contando las novedades que hay, lo que caracteriza el filosofar socrático en un entorno cotidiano, que bien podía ser en casa de algún conocido, en la calle o algún gimnasio.¹⁰⁶

Mencionamos el rasgo amistoso, porque entre las características que encontramos para llevar a cabo el arte del diálogo socrático, resaltamos el interés que tiene aquél que practica la mayéutica, Sócrates nos dice: “me interesa saber cuáles de nuestros jóvenes pueden llegar a convertirse en hombres de bien. Pues esto lo averiguo yo mismo, en cuanto me es posible, y puedo preguntar a otras personas con las que veo que nuestros jóvenes están deseosos de relacionarse¹⁰⁷”. De modo que en donde escuchaba hablar de las virtudes de alguna persona, preguntaba de quién se trataba para poder hablar con ella y ver si era así como oía decir. También preguntaba entre los maestros si había algún discípulo destacado o si oyera hablar de alguno, para conocerlo. Podemos darnos cuenta de que no se conformaba con las opiniones sino que buscaba comprobarlas, y con el trato con las personas trabar amistad si era posible¹⁰⁸.

¹⁰³ P. Hadot, *Elogio de Sócrates*, p. 53.

¹⁰⁴ Cf. W. Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, pp. 405-406. Donde dice que algunas ideas de Sócrates sobre el gobierno eran impopulares. Pero también la crítica al carácter mercantilista de la vida de las personas era una crítica a la polis, contravenía el orden de las buenas costumbres y lo convencional de la ciudad.

¹⁰⁵ Platón, Apología (32a), en *Diálogos I*, p. 20.

¹⁰⁶ P. Hadot, *Elogio de Sócrates*, p. 38: Donde Hadot señala, citando a Nietzsche, que esa máscara ordinaria y superficial también forma parte de la ironía socrática: <<Busca y encuentra a sus oyentes en los mercados, en las palestras, en los talleres de los artesanos, en las tiendas. Es un callejero. “La mediocridad, dirá Nietzsche, es la máscara más acertada que pueda ponerse un hombre superior”.>>

¹⁰⁷ Platón, Teeteto (143 d), en *Diálogos II*, p. 425.

¹⁰⁸ Cf. W. Jaeger, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, pp.436-437. Donde el autor habla acerca del concepto de la amistad en la vida socrática.

Otra característica del diálogo socrático es la exigencia continua que hacía Sócrates a sus interlocutores, a quienes les pedía que se esforzaran para seguir los razonamientos del diálogo, esto implicaba una invitación a entregarse al fluir de las ideas, implicaba que los asistidos al parto se dejaran confiar de la buena voluntad del partero. La confianza y la colaboración amistosa son condiciones previas del diálogo, requiere que el partero anime al asistido a escuchar, a poner atención y formularse preguntas y respuestas. Esforzarse por seguir los razonamientos y examinar las consecuencias que traen consigo, evita que el diálogo caiga en una disputa por tener la razón. Diálogo y reflexión son parte del mismo proceso de dar a luz.

Para Sócrates, pensar es el diálogo del alma consigo misma acerca de las cosas que pone a consideración, a través de preguntas y respuestas que se plantea a sí misma unas veces afirmando otras negando. De este diálogo interior nacen las opiniones que en el acto de hablar se manifiestan.¹⁰⁹ El diálogo es una actividad que cobra mucha relevancia como búsqueda del saber. Cuando dialogamos con alguien más, activamos nuestro pensamiento, por lo que dialogar es una actividad que nos acerca más al propósito de descubrir lo que las cosas son, y aunque este saber (del ser de las cosas) puede que no se alcance definitivamente, lo que se resalta es el valor de la búsqueda: “El que ayuda a vadear el río dice que el camino se revela por sí mismo, Teeteto. También en este caso es posible que, si nos ponemos a buscar, aparezca por sí mismo lo que estamos buscando y nos tropecemos con ello. Ahora bien, si nos detenemos, no veremos nada en claro.”¹¹⁰

El sentido filosófico que opera en los interlocutores es lo que distingue al diálogo socrático de otro tipo de diálogos. A través de los *Diálogos* que heredamos de Platón, tenemos el testimonio de cómo se llevaba a cabo un diálogo filosófico a partir de una charla casual. La ironía socrática es un recurso pedagógico que se emplea en ellos, (entre otros, como la aporía, las analogías, etc.), dice Hadot: “La máscara, el *prosopon*, de Sócrates, desconcertante e inasible, siembra la turbación en el alma del lector y la conduce a una toma de conciencia que puede llegar hasta la conversión filosófica.”¹¹¹

¹⁰⁹ *Ibid.*, Teeteto (189e-190a), en *Diálogos II*, p. 493. En este pasaje Sócrates le dice a Teeteto lo que considera que es el pensar, aunque con humildad acepta que es algo que afirma sin saberlo del todo.

¹¹⁰ *Ibid.*, (209e-210a), pp. 523-524.

¹¹¹ P. Hadot, *Elogio de Sócrates*, p. 28.

La forma en que se dialogaba era dinámica, podemos decir que se trataba de un proceso que durante el trayecto iba dando giros temáticos pero sin perder de vista la cuestión principal. El diálogo socrático se hacía con la formulación de preguntas precisas y respuestas breves.

La búsqueda o examen, comienza siempre con una pregunta general del tipo ¿Qué es? A la que se invita al asistido a responder y en seguida se examina la respuesta, para asegurarse si se está comprendiendo bien lo que se quiere decir, con preguntas del tipo ¿Dices que? Y a continuación se pasa a indagar lo que ya se ha dicho sobre el tema, a esto llama Sócrates ofrecer encantamientos. Se trata de ofrecer al asistido lo que dicen las teorías de sabios anteriores en forma de poemas, de tragedias y frases inscritas en los templos, y también a través de teorías de sus coetáneos, y examinar su significado relacionándolo a lo que se investiga.

En términos de Pierre Hadot, el arte de la mayéutica trata de un vínculo existencial entre el maestro y el asistido, de manera general, describe así el procedimiento de la mayéutica:

Por regla general, Sócrates elige como tema de discusión la actividad que le es familiar a su interlocutor y trata de definir junto con él el saber práctico que se requiere para poder ejercer esta actividad: el general debe saber combatir con valentía, el adivino debe saber comportarse piadosamente con los dioses. Y resulta que, una vez recorrido el camino, el general ya no tiene la menor idea de lo que es la valentía y el adivino ya no sabe nada acerca de la piedad. El interlocutor se da cuenta entonces de que en verdad no sabe por qué actúa. Todo su sistema de valores le parece carecer bruscamente de fundamento. Hasta antes, se identificaba de alguna manera a ese sistema de valores que regía su manera de hablar. Ahora, se opone a él. [...] Al término de la discusión, por lo tanto, el interlocutor no ha aprendido nada. Es más, ya no sabe nada. Pero a lo largo de la discusión, ha experimentado lo que es la actividad del espíritu o, más aún, se ha convertido en Sócrates, o sea en la interrogación, el cuestionamiento, la toma de distancia respecto a uno mismo, es decir, a fin de cuentas, en la conciencia. [...] El individuo se ve de este modo cuestionado hasta los fundamentos mismo de su acción y toma conciencia del problema vivo que es él mismo para sí mismo. [...] En virtud de este llamado al ser del individuo, el procedimiento socrático es existencial.

El ejercicio dialéctico siembra perplejidad en los interlocutores, revela el riesgo que implica el diálogo en términos filosóficos, esta experiencia es una invitación a pensar por uno mismo, a pensar cuidadosamente, esforzarse por ver más allá, a qué conlleva una afirmación o una negación, a no ver solo por encima de las palabras y dejarse persuadir. Un ejemplo dramático es cuando Sócrates llama la atención sobre el efecto de las palabras de sus acusadores durante su juicio: “No sé, atenienses, la sensación que habéis experimentado por las palabras de mis acusadores. Ciertamente, bajo su efecto, incluso yo mismo he estado a punto de no reconocerme; tan persuasivamente hablaban.”¹¹²

La mayéutica como actividad dialéctica de preguntas y respuestas, es un medio por el cual se pueden indagar temas como lo justo y lo injusto, lo verdadero y lo falso, lo uno y lo múltiple, el saber y el no saber, lo que busca es llevar la reflexión a un plano superior, a través de los nuevos horizontes que despliegan las preguntas, si se está hablando de un tema que tiene que ver con la justicia por ejemplo: “Entonces quedan a un lado las cuestiones relativas a las injusticias que yo cometo contra ti o tú contra mí, y se pasa a examinar la justicia y la injusticia en sí mismas, lo que ambas son, y las diferencias que distinguen a la una de la otra, así como a ellas mismas de todo lo demás.”¹¹³ Esta forma de proceder, permite considerar que lo que es justo para el individuo ha de incidir en lo que es justo para la comunidad, en tanto que la justicia mantiene su forma conceptual y es universal.¹¹⁴ A través del ejercicio de la mayéutica podemos tratar asuntos éticos, políticos, y demás asuntos que conciernen a los individuos y su impacto en la ciudad, se trata de una herramienta pedagógica de acercamiento a la filosofía y de invitación a filosofar.

2c) DIDÁCTICA BASADA EN LA MAYÉUTICA SOCRÁTICA COMO EJERCICIO DIALÉCTICO DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS CON LOS NIÑOS

La mayéutica socrática es el arte que aspira a ver al interior de las personas y, mediante el juego dialéctico de preguntas y respuestas, hacer surgir de ellas las ideas. Lo que hacemos aquí, es

¹¹² *Ibid.*, (17a), p. 7.

¹¹³ Platón, Teeteto (175c), en *Diálogos II*, p. 472.

¹¹⁴ Cf. W. Jaeger, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, p. 551. Donde nos dice que el interés por los problemas éticos buscaba contrarrestar el relativismo moral de algunos sofistas, quienes consideraban que lo justo podría ser lo que a una comunidad le conviniese así, es decir, radicaba en el consenso. Pero Sócrates aspiraba a principios universales que fueran aplicables a la mayor cantidad de casos posibles y no sólo a uno.

asumir que la mayéutica socrática es aplicable a todo hombre en cuanto ser humano, sea niño, joven o anciano. ¿En qué sentido suscribimos esto? En el sentido en que entendemos la filosofía socrática en su dimensión existencial, en relación con la infancia, la filosofía se acuerpa cuando le brinda a los niños la oportunidad de contarse a sí mismos, cuando da potencia al asombro y la perplejidad tan características de la infancia, para indagar el porqué de las cosas, para ampliar el interés en ellas mediante el planteamiento de preguntas a su propia realidad.

¿Qué se puede esperar de los niños que son incitados al ejercicio mayéutico? Que amplíen su curiosidad por el mundo sin el temor de ser reprochados por sus preguntas o respuesta. Dice Gareth Matthews que: [Los niños] Se tropiezan con la filosofía a causa de su inocencia, y no por el cultivo de la ingenuidad al que se ven limitados los adultos. Los niños todavía no han aprendido a rechazar como extrañas e ilegítimas las diversas preguntas que los filósofos han aprendido a rescatar del cesto de la basura de la investigación.¹¹⁵

Reconocemos que un halo de incredulidad y subestima recae en la idea de lo que son capaces los niños, y en particular respecto a su pensamiento, en el capítulo anterior hemos mencionado algunas razones que subyacen a estos prejuicios que desestiman el potencial de la infancia para la filosofía, uno de ellos radica en la sospecha de su inmadurez para tratar temas importantes de la Historia de la Filosofía, sin embargo, diversos testimonios de prácticas filosóficas nos demuestran que los niños pueden abordar y plantear problemas que refieren a temas filosóficos, suponiendo que este sea el propósito, aun así cabe preguntarse lo siguiente:

¿Es razonable suponer que los niños, o cualquier otra persona, lograrán, por su madurez común o normal, un progreso bien marcado en el manejo de las cuestiones genuinamente filosóficas? La respuesta parece ser negativa. Las razones son muchas. Primero, es notoriamente difícil, e incluso podría decirse imposible, que la gente se ponga de acuerdo en lo que se considera progreso en la filosofía. Segundo, el progreso filosófico, medido con cualquier criterio plausible, no es un desarrollo común en la gente de cualquier grupo de edades, ya sea de cinco a doce años, de 25 a 65 años, o cualquier otra edad.¹¹⁶

¹¹⁵ Gareth Matthews, *El niño y la filosofía*, p. 117.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 119-120.

En la mayéutica socrática, encontramos un medio que tiende hacia la formación ética, por el cual podemos examinar el modo de obrar propio como el de los demás, así como los efectos que traen consigo esos actos y que inciden en la vida de las personas, y la vida en sentido general. Trátese de un hombre singular o de instituciones sociales, como la escuela, por ejemplo. En un apropiación de la mayéutica esta nos ofrecería una forma de examinar nuestro propio ser dentro de un conjunto particular como lo es nuestra familia, y ésta en relación a una totalidad mayor, como la comunidad, el estado, la sociedad, etc.

En relación con los niños, la mayéutica como herramienta pedagógica les permitiría estudiar cómo se están comportando y qué efectos tienen en su vida cuando actúan de un modo o de otro. La mayéutica es también un ejercicio que hace a mirar hacia adentro, que pregunta ¿quién somos? Sin importar que quien mira hacia sí sea adulto o niño.

Como señala José Ezcurdia, hay situaciones en las que cabe preguntarse si más bien son los infantes quienes deberían ejercer el arte de la mayéutica para increpar a los adultos sobre su actuar:

La Filosofía para niños, a partir del diálogo y el debate, permite a los pequeños nombrar su realidad efectiva, satisfaciendo en gran medida un autoconocimiento, un conocimiento de sí, que es divisa fundamental de una filosofía que tiene un ascendente socrático. En ese sentido, el conocimiento de sí en el que se resuelve la propia praxis filosófica es el espejo en el que la sociedad adulta se ve interpelada y se ve emplazada a conocerse también a sí misma, a reconocer la tiranía articulada por sus prácticas institucionales y discursivas.¹¹⁷

La filosofía un niño que vive la condena de llevar una vida injusta ¿qué papel podríamos decir que jugó en ello? El papel del profesor aquí es observar cada caso y llevarlo al plano del razonamiento y el examen. Ayudarlos, como Sócrates con sus discípulos, a dinamizar el pensamiento a través del cuestionamiento, la argumentación y la conceptualización; a incitarlos a examinar y examinarse, es decir, a filosofar.

¹¹⁷ José Ezcurdia, *Filosofía para Niños. La filosofía frente al espejo*, p. 36.

Cuestionar la forma en que estamos actuando, argumentar, ofreciendo las razones de pensar lo que pensamos, sobre las que reposan nuestros actos, y abstraer mediante conceptos lo que nuestros actos encierran, discerniendo cuáles de nuestros actos son justos o injustos, nos daría la oportunidad de conducir nuestra vida a partir del reconocimiento de los mismos, y nos coloca en el plano de la práctica filosófica:

Ese es el sentido principal del filosofar socrático: servir de piedra de toque para delimitar el modo de vida que se lleva. De modo que este es un sentido importante para reunir infancia y filosofía, para filosofar con niños: ejercer conjuntamente el examen de por qué pensamos lo que pensamos, por qué vivimos como vivimos, de qué otras maneras podríamos pensar y vivir.¹¹⁸

No es que la mayéutica sea un medio que facilite el virar de la injusticia a la justicia, sino que como tamiz del comportamiento humano saca a relucir, lleva a la luz, las cosas en su sentido auténtico, y una vez colocadas en la superficie podemos admirarlas¹¹⁹ como son. En esto radica el principio de la filosofía, nos dice Sócrates, en la admiración¹²⁰.

¹¹⁸ W. Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 56.

¹¹⁹ En el sentido de hacerlas objeto de conocimiento.

¹²⁰ Platón, *Apología* (155d), en *Diálogos I*, p. 9.

3) PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN

Paulo Freire nació en el año 1921 en la región de Recife, Pernambuco, Brasil y murió en 1997 en la ciudad de São Paulo a la edad de 75 años, fue un pensador brasileño que desarrolló una teoría de la praxis educativa que se caracterizó por el desarrollo de un modelo de alfabetización para adultos, del cual derivó el nacimiento de una “pedagogía de la liberación”. La matriz de esta labor educativa parte de la crítica radical contra las estructuras de dominación, y de toda forma de poder que promueva condiciones de desigualdad entre los hombres, por las cuales existan hombres que son opresores y hombres que son oprimidos por los primeros. Esta teoría no es otra sino el resultado de una mirada aguda y crítica a las estructuras de dominación, como la dictadura militar que atravesó su país (1964—1984), y de la convivencia con la gente común, personas pobres y analfabetas, del campo como de la ciudad, marginados de la sociedad, aquellos cuya voz ha sido silenciada o usurpada, en la medida en que han sido despojados de *sí mismos*, por el opresor.

La intervención educativa de Paulo Freire estuvo influenciada por el proceso histórico que sacudió a Brasil en la década de 1960, plasmado de contradicciones políticas y sociales, su pensamiento está vinculado de tal modo a la vida que encuentra en ella el objeto de su conocimiento y en el hombre al sujeto de este conocer. Freire emprendió su trabajo de alfabetización como movimiento de liberación adherido a la lucha de los oprimidos, el contexto en el cual se originó fue en la región del Nordeste, la región con más estados y la más pobre de Brasil. El contexto se dividía en dos polos opuestos, por un lado las grandes riquezas naturales ocupaban el centro del desarrollo económico y por otro, al margen de estas riquezas, se encontraba una gran densidad de la población hundida en la pobreza.

En este encuentro con la gente común del Nordeste, es su mayoría campesina, Freire descubrió el sentido vivo de ser analfabeta en el marco de una sociedad que se modernizaba. El objetivo de la alfabetización era lograr que el hombre recuperara su humanidad en la medida en que dejaba de ser objeto y se afirmaba como sujeto de sí mismo y de su mundo, como tarea esto era apenas el inicio de un proceso mayor, el de la liberación del hombre; por lo que la alfabetización, en la búsqueda de este propósito, es también liberadora.

En un Brasil que se industrializaba, las clases dominantes emplearon una estrategia política para mantener las fuerzas de equilibrio social haciendo partícipes a algunos sectores populares a través del voto electoral, y de la organización política del estado, permitiendo el acceso limitado a la distribución del ingreso para asegurar una sociedad de consumo.¹²¹

Al ser sólo una pantalla de la realidad, esta estrategia fue desentrañando la naturaleza contradictoria e inestable de su estructura, alcanzando su fin con el golpe de estado al régimen de João Goulart en 1964 en manos de un sector de las clases dominantes aliadas con el ejército, que impusieron una dictadura militar que duró dos décadas.¹²² A raíz de este acontecimiento, Paulo Freire tuvo que emprender el camino del exilio, pues su proyecto educativo¹²³ era también parte de las contradicciones del tránsito histórico que sacudía a Brasil en el sentido de que no sólo no apoyaba el proyecto de la clase dominante sino que la denunciaba.

Freire fue perseguido y estuvo encarcelado dos veces debido a que su proyecto de educación fue considerado subversivo por la dictadura militar, el exilio lo hizo un peregrino del mundo, recorrió África, Asia, Australia, Latinoamérica, el Caribe, América del Norte y Europa, siendo el encuentro con la historia y la lucha de otros pueblos lo que caracterizaría su praxis.

3a) EJES PRINCIPALES DE LA PEDAGOGÍA

Por todos lados donde una sociedad que opta por el desarrollo y la modernización pero que alberga en sus partes lo opuesto: el analfabetismo, la pobreza, la explotación del hombre por el hombre; que opta por ser a costa de otros, mantiene en su seno contradicciones estructurales. Este es el panorama en el que se gestó la pedagogía de la liberación, por naturaleza es desafiante del orden establecido, aquí el conocer no es sólo un objetivo educativo sino que se convierte en una alternativa de lucha a favor de los oprimidos.

¹²¹ M. Escobar G., *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, p. 18.

¹²² Peter-Heinz Gerhardt, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, p. 463-484.

¹²³ Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, p. 11. El programa de alfabetización contaba con el apoyo del presidente João Goulart y de ex ministros de Educación como Pablo de Tarso y Julio Zabaquy, pretendía ser un programa a nivel nacional que creara Círculos de cultura por todo el país para alcanzar una etapa de desarrollo que permitiera contribuir a la identificación de las escuelas con la realidad, el cual fue impedido por el golpe de estado.

La alfabetización es el método que Freire implementó para que las personas analfabetas aprendieran a leer y a escribir, pero no cualquier cosa sino su propia historia y su cultura lo que significaba que aprendieran a decir su voz verdadera. En el espacio que se crea, dentro del cual se lleva a cabo este proceso de aprendizaje, se desarrollan otros descubrimientos simultáneamente al conocimiento de las letras. El hombre aprende a decir su palabra, a descifrar y expresar su mundo, a reconocerse tanto a sí mismo como a los demás como sujetos, y realizar la conexión entre individuo y comunidad mediante la *acción reflexiva*; y a la vez que va descubriendo estas potencialidades suyas, las desarrolla conscientemente.

El objetivo fundamental de la alfabetización liberadora es la concienciación de los oprimidos, entendida como una disposición mental de la persona frente a la realidad, por la cual, no sólo permanece como espectador sino como sujeto cognoscente¹²⁴, se trata entonces de una postura epistemológica, abierta a la realidad y cambiante, no dada sino cultivada. No debe confundirse con el uso pasivo que se da corrientemente, que alejado de su sentido crítico pasa a ser más bien ambiguo respecto a la dimensión práctica y política, cargado más de cierto sentimentalismo trágico. Así, por ejemplo, podemos escuchar que se habla sobre la importancia de “concientizar a las personas” sobre esto o el otro, sin precisar que se trate de un ejercicio propio del sujeto, o implique el desarrollo de la toma de conciencia del asunto en cuestión, o haya alguna señal que nos indique que se precisa de una transformación de la situaciones que causan dichos fenómenos, más que aceptar que existen. Y por otro lado, como si el *chip* de la concienciación estuviera en cada uno de nosotros incorporado esperando a ser usado cuando así se desee.

La concienciación en sentido crítico, por su dimensión existencial, no puede ser concedida de un hombre a otro, sino obtenida únicamente a través de la relación dialéctica entre el hombre-sujeto y su mundo-objeto de conocimiento. Para entender el término de concienciación al que se refiere Freire, es importante entender que para él implica un movimiento de la conciencia, que la coloque a sí misma sobre su propia realidad histórica de modo que conlleve necesariamente a un conocimiento comprometido con la transformación de la realidad, es decir, un conocimiento que se haga práctico, a su inserción crítica en el mundo.¹²⁵

¹²⁴ P. Freire *La educación como práctica de la libertad*, p. 98 y *Pedagogía del oprimido*, p. 32.

¹²⁵ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 84.

Este tipo de intervención educativa que emprende Freire cobra un sentido político por el hecho de que guarda un posicionamiento a favor de los oprimidos y está ligada al proceso de democratización de la cultura. Sin embargo, no se trata de un manual del mundo preparado para ser entregado a los oprimidos, sino que ésta práctica educativa se sostiene en el supuesto de que los temas de aprendizaje deben surgir necesariamente del contexto de los oprimidos, es decir, vinculados a su realidad. Lo que la pedagogía busca es estimular el conocimiento de la realidad histórica del oprimido desde una visión que les permita captar su propia realidad histórica e interferir en el rumbo de ella. Por lo que Freire está consciente de que la pedagogía de la liberación no es un método rígido y de carácter universal, sino que debe contextualizarse en cada región donde se lleve a cabo. Sin que por ello el objetivo que persigue sea alterado, esto es, contribuir a la transformación del mundo a favor de los oprimidos es la tarea pedagógica.

En la pedagogía de la liberación se reconocen dos momentos fundamentales: el primero es cuando los oprimidos se descubren siendo oprimidos y mediante la praxis se comprometen a la transformación de la realidad opresora, este momento es el de la pedagogía del oprimido; el segundo es cuando, una vez alcanzada la transformación liberadora, los hombres continúan la implementación de una pedagogía en proceso de permanente liberación, la pedagogía de la pregunta.¹²⁶ Esto es necesariamente así porque la realidad está en constante cambio y el hombre tampoco permanece fijo sino dinámico en el tiempo, por eso la inserción crítica nunca se acaba, sino que es permanente. La praxis viene a ser una disciplina del hombre a través de la cual buscará su afirmación como sujeto.¹²⁷

El pensamiento y la práctica que Freire emprendiera en su recorrido por el mundo, estuvo influenciado por ideas de diferentes disciplinas del ámbito científico humanístico, en su trabajo tenemos algunas fuentes citadas por él mismo, como son: Erich Fromm (1900-1980), Franz Fanon (1925-1961), Antonio Gramsci (1891-1937), Karl Marx (1818-1883), Friedrich Hegel (1770-1831), Zevedei Barbu (1914-), Karl Jaspers (1883-1969). Así como el testimonio de su experiencia como educador al lado de otros educadores y sociólogos brasileños. En esta exposición no vamos a indagar sobre las fuentes que sustentan su propia teoría, sino atenernos a lo que nos dice de su propia letra, aunque tomamos en cuenta que están ahí. Así, trataremos de explicar en términos

¹²⁶ *Ibid.*, p. 55.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 50.

generales el significado de tres conceptos que dan sustento a la pedagogía liberadora, estos son: hombre, praxis y cultura:

Hombre: La concepción del hombre es tomada desde su dimensión concreta de la realidad en la que el hombre como ser finito se descubre inconcluso, temporal, que en todo momento está siendo, y como ser relacional: a través de las habilidades potenciales que posee y extiende sobre el mundo y los demás hombres, traba una relación de comunicación y participación con ellos. Como ser de relaciones que es, no puede meramente estar en el mundo, sino que el hombre está siendo *con* el mundo. Es un ser abierto al mundo y a los demás hombres, dialógico, y mientras más lo sea tanto más será capaz de captar la realidad e interferir en ella. La primera aproximación a la definición del hombre es como ser relacional e inconcluso.¹²⁸

En esta relación que traba con el mundo, que es también con los demás hombres, el hombre se afirma como *sujeto* en la medida en que se integra críticamente al mundo, esta integración es el resultado de sus habilidades potenciales para captar la realidad, crearla y transformarla, de incidir en el mundo a través de las decisiones y opciones que realice por y para sí mismo, de donde surgirán los contenidos de la cultura y el porvenir de su historia. Una segunda aproximación sería la de ser *sujeto creador* de la realidad.¹²⁹

Puesto que la realidad no está dada ni predeterminada, no puede cambiar por sí misma sino que es tarea fundamental del hombre transformarla, y lo hace en la medida en que se integra al mundo. Freire llama a esta tarea la vocación ontológica del hombre, donde ser sujeto viene a significar integrarse al mundo.¹³⁰ De tal forma que el hombre se humaniza en tanto que se afirma como sujeto y se deshumaniza en la medida en que disminuye su afirmación. De la misma forma sucede con el mundo, éste es humanizado o deshumanizado en la proporción en que los hombres son capaces de integrarse a él, cuanto menos lo sean pasarán a ajustarse a la realidad y no a crearla.

El potencial creador del hombre está ligado a la libertad de ejercer su vocación de ser sujeto. De forma que cuando esta libertad es obstaculizada o arrebatada, el poder creador del hombre se pierde, siendo disminuido en su capacidad para captar auténticamente su realidad y

¹²⁸ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 31 y *Pedagogía del oprimido*, p. 40.

¹²⁹ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 33-34.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 101 y *Pedagogía del oprimido*, p. 56.

modificarla, no puede integrarse al mundo sino que es conducido por él. En vez de sujeto se convierte en mero espectador de la realidad, en objeto, *inmerso* en ella.¹³¹

Praxis: el concepto de praxis es de índole pedagógico, desarrollado a partir del esfuerzo por encontrar una educación que permitiera ser instrumento en la búsqueda de liberación del hombre, y que como tal fuera capaz de ayudar a los educandos a insertarse críticamente en el mundo que, como dijimos anteriormente, esto quiere decir ser sujetos. Praxis es la “acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada.”¹³² Conocimiento y reconocimiento es el juego dialéctico que opera en la praxis como búsqueda de la libertad, conocimiento de la situación de opresión y reconocimiento de la necesidad de luchar por la superación de esta situación. La praxis es el espacio propio de la concienciación, es la unidad de pensamiento y acción inseparables, sólo a través de ella es posible liberarse de la situación que hace a los hombres ser para otro, *emerger*¹³³ de una realidad que los oprime y luchar por su transformación hacia una realidad de la que ellos son creadores.

La praxis como actividad práctica humana encaminada a alcanzar un fin transformador, implica aspectos metodológicos cuya validez se verifica en los hechos, en el sentido de que deben ser verificables los cambios o satisfacciones de las necesidades inmediatas¹³⁴ sin que esto signifique forzar las condiciones en que deben ser propiciadas, lo que ocurre cuando se pierde de vista el modo en que debe lograrse la práctica y solo se considera el fin que se pretende alcanzar. En la praxis el fin y el medio deben ir de la mano por eso el tenor crítico de la conciencia debe colocar su agudo sentido del autoexamen, lo que exige cada vez más el uso de las funciones intelectuales y menos las reactivas o impulsivas¹³⁵, tanto para observarse críticamente a sí mismo como para planear cada vez mejor la adecuación entre pensamiento y realidad, pues los proyectos no siempre corresponderán con los hechos. La búsqueda de la libertad es un camino de idas y venidas: lo que es una necesidad hoy, superada la situación ya no lo es, pero surgirán nuevas situaciones cuyas necesidades requerirán ser satisfechas.

¹³¹ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 38-39.

¹³² P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 69.

¹³³ *Ibid.*, p. 50.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 49.

¹³⁵ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 38

Freire concibió la praxis también dentro de una dimensión revolucionaria¹³⁶, dentro de ella señala una utopía, no entendida como un ideal inalcanzable sino como la aspiración a una realidad futura donde no exista la opresión, más justa y humana, que requiere del esfuerzo y la capacidad creativa de los sujetos para organizarse socialmente, lo que es todo un desafío, ya que involucra la transformación personal de cada sujeto y la transformación social en su conjunto. Sin embargo, yendo por partes, tampoco es tarea de un solo hombre sino que los hombres al reconocerse como oprimidos también reconocen su situación de opresión, a la que se opondrán en unión con otros oprimidos: liberándose en comunión. Esto constituye el carácter pedagógico de la liberación, apunta al ejercicio de un método adecuado al propósito liberador que sea instrumento no sólo del educador sino también de los educandos, y señala también un horizonte de esperanza en la transformación radical de la realidad.

Cultura: El concepto de cultura se aborda desde su sentido antropológico, en tanto expresión manifiesta de la relación que guarda el hombre con el mundo y con los demás hombres, es considerada como la contribución que el hombre, dentro de un ámbito social e histórico, ofrece al mundo a través de su trabajo, el cual es susceptible de ser objeto de conocimiento. El trabajo como actividad exclusivamente humana, es el ejercicio que el hombre realiza sobre el mundo y a través del cual lo va transformando mediante el dominio de técnicas que requieren no sólo el uso de fuerza física o manual sino también de las funciones intelectuales.

En tanto que expresa la relación existente entre el hombre y la realidad¹³⁷, la cultura puede albergar aspectos de liberación o alienación. Es decir, si la relación que guarda un hombre o el conjunto de una clase social con el mundo es de opresión, la cultura que ella genere expresará esos rasgos, en tanto, si se trata de una relación liberadora, la cultura que emane de ella tendrá esos matices.¹³⁸

Puesto que “cultura es toda creación humana”¹³⁹ es también espejo de sus creadores, por eso captar los contenidos que hay en ella, las formas de ser, tanto de pensar como de comportarse, los esfuerzos y razones por los cuales las cosas son lo que son, es el medio para conocernos mejor a nosotros mismos a través de los otros y a los otros a través de nosotros

¹³⁶ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp. 53-55.

¹³⁷ *Ibid.*, p. 35

¹³⁸ *Ibid.*, p. 59.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 103.

mismos; por el cual tomamos conciencia de nuestro propio valor no sólo en la esfera natural sino en la creación histórica, acrecentando esta conciencia personal hasta formar una conciencia social. Una mirada crítica y permanente, a través de la reflexión inteligente, a este espejo de la cultura es una puerta al reconocimiento de nuestra naturaleza, y la de los demás, como sujetos creadores.

De lo anterior se deriva la necesidad de reducir el analfabetismo y desarrollar un método benéfico para los alfabetizandos, que los ayude a descubrirse y colocarse como hombres de la praxis, que no limite la educación y la cultura como privilegio de unos cuantos. Que los estimule a desarrollar su vocación ontológica de ser creadores de su historia y su cultura, y a conocer también las razones y los esfuerzos de quienes los antecedieron y los saberes que podrían ayudarlos a construir una sociedad más justa.

Para Freire, la educación no es neutra sino que tiene dos posibilidades de ser. La primera es, ser en servicio de la dominación y por ende alienante; la segunda, ser en servicio a la liberación y por lo tanto, de carácter instrumentalista, como medio positivo para los propósitos de esta búsqueda. A la primera la denomina “educación bancaria”, es la educación establecida por la clase dominante (que ejerce su poder de dominio sobre el resto de otras clases promoviendo condiciones de injusticia) para perpetuar la situación de opresión, haciendo que los hombres se ajusten cada vez más a su realidad opresora¹⁴⁰. Se caracteriza porque en ella se practica lo que podemos llamar una pedagogía de la transmisión, que se destaca principalmente por la relación de verticalidad entre educador y educandos, y por los contenidos de aprendizaje que no anclan con la realidad de los educandos y sus experiencias, es decir, que son vacías de sentido para su realidad.

“La educación bancaria es un instrumento de la ideología de la opresión”¹⁴¹: en ella no hay propiamente educación sino prescripción: el educador es el que sabe y el educando el receptor de este saber; el maestro dicta y el alumno escribe; el maestro habla y el alumno escucha en silencio, el maestro narra y el alumno memoriza. El maestro tiene el dominio del saber sobre los alumnos y sobre ellos ejerce su autoridad, maestro y alumnos están en posiciones opuestas, distanciados por este abismo de desigualdad, marcados por la verticalidad, el antidiálogo, el condicionamiento, la prescripción: estrategias de manipulación que imposibilitan la capacidad creativa de los educandos, que los hace pasivos. Los alumnos son los que todo lo ignoran y si algo saben no es por

¹⁴⁰ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 81.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 79

sí mismos sino gracias al maestro, y en todo caso aquello que saben no son más que datos vacíos, ideas infértiles, en tanto que carecen de sentido para la realidad propia de los estudiantes.

En la “educación bancaria” la realidad es tratada como algo estático y sin vínculo con la experiencia existencial de los alumnos, la enseñanza se limita a la narración de información y el aprendizaje a la memorización de datos. Es indocinante en la medida en que promueve el ajuste de los estudiantes a su realidad y no la problematización de la misma, sirve a los intereses de la clase dominante en cuanto que mantiene inmersos en la situación de opresión. Éstas técnicas mantienen alienados a los educandos, los cuales llegan a identificarse con el opresor (proyectado en el maestro) haciendo suyas esas mismas ideas que lo mantienen oprimido¹⁴² e incorporando en su relación con los demás estas mismas dinámicas destructivas¹⁴³.

Frente a ésta se levanta la educación liberadora, parte del supuesto de que el conocimiento es un proceso de búsqueda que no puede ser transmitido sino adquirido mediante la experiencia realizada¹⁴⁴, a través del acto cognoscente del ser humano. Para Freire la educación “es una manifestación exclusivamente humana”¹⁴⁵ y por tanto sujeta a cambios históricos, dinámica y no fija, por eso es una búsqueda que no concluye. Y a diferencia de la “educación bancaria”, ésta busca ayudar a los hombres a insertarse críticamente (hacerse sujetos de conocimiento, de búsqueda) en la realidad opresora para transformarla.

En la educación liberadora es fundamental superar el antagonismo maestro-alumnos de la relación tradicional bancaria, pues esta impide que tanto educador como educandos, en tanto sujetos, emprendan el camino de la búsqueda de saber. Por eso, esta relación es sustituida por una relación horizontal, basada en la confianza y el reconocimiento mutuos. Rompe con el mito de todo saber del maestro y la absoluta ignorancia del educando, ambos en tanto sujetos son capaces de conocer el mundo y transformarlo. La relación entonces se humaniza, el educador es también educando y el educando es también educador, y ambos van alternándose en el diálogo, que es comunión con el mundo y por tanto participación. La educación liberadora se sostiene en la acción

¹⁴² *Ibid.*, p. 46.

¹⁴³ Son destructivas en tanto que quien se identifica y alberga al opresor dentro de sí mismo se adjudica la voz de la razón sólo para sí imposibilitando el diálogo con los demás, con los otros, a quienes deshumaniza en tanto que los hace objetos, los trata como cosas, deshumanizándose a sí mismo en este acto de disminución de los demás.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 80.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 97.

dialógica, la cual es amorosa en tanto que posibilita la pronunciación del hombre respecto a su mundo, mientras que la “educación bancaria” es violenta al no permitirles expresar su la palabra, al silenciarla.¹⁴⁶

Según Freire, la palabra es también praxis en tanto que no hay palabra auténtica que no sea acción y reflexión.¹⁴⁷ Por ello, en la educación para la liberación el método dialógico es fundamental para la humanización del hombre: “Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.”¹⁴⁸

No puede existir diálogo sin la confianza y la creencia en las capacidades de los hombres, si no podemos reconocer que los *otros* están siendo hombres como *yo*.¹⁴⁹ Pues no hay diálogo que sea de un solo hombre sino que como búsqueda de la verdad se da en comunión, es integrador, y es así porque el hombre en su inconclusión no es autosuficiente sino colaborativo. El diálogo verdadero es humilde y no aliena la ignorancia al otro, lo hace compañero de búsqueda, supera la relación yo-tú en un *nosotros*. Es también un acto de amor hacia el mundo y los hombres, en el sentido en que se presenta como un desafío en la pedagogía del oprimido, un desafío que busca ser superado, que pretende que los hombres disminuidos en el poder de decir su palabra, y por ende, de hacer y transformar su mundo, puedan crecer ese poder y humanizarse a través de la praxis.

Además del diálogo, el lugar de la pregunta es también parte esencial de la pedagogía de la liberación, para Freire el conocimiento nace con la pregunta, a partir de la curiosidad¹⁵⁰, y preguntar es algo que los maestros deben aprender desde el principio de su labor, aprender a preguntarse sobre su existencia, a realizar preguntas básicas salidas de su cotidianidad, preguntar también es praxis:

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 72-73.

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 50.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 107.

¹⁴⁹ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, pp. 101-102.

¹⁵⁰ P. Freire y A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, p. 67.

“¿qué es preguntar?”, sino vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”.¹⁵¹

Habitar la pregunta señala un modo de relacionar la palabra y la acción, pues si bien, la pregunta es esencial para el comprensión crítica de la realidad, la respuesta también lo es, para Freire, es importante relacionar siempre, en la medida de lo posible, las respuestas a las preguntas que se generan con acciones a realizar, pues de otra manera los conceptos se vacían¹⁵²: “Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. “Ad-mirar” la realidad significa objetivarla, aprehenderla, como campo de su acción y reflexión.”¹⁵³

Aquí es donde podemos observar algunas diferencias que señala Walter Kohan¹⁵⁴ en las pedagogías trazadas entre Lipman y Freire, aunque ambos proponen una transformación del modelo educativo predominante, sus proyectos persiguen fines distintos: a través de la alfabetización, Freire busca el encuentro entre el individuo y su realidad mediada por el pensamiento crítico (problematización) que le permita revelar las contradicciones de esa realidad y superarlas en comunidad, para alcanzar así una transformación efectiva del mundo con miras a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria; en cambio, Lipman sostiene su programa en un modelo de democracia que está dado, en el cual busca el cultivo y desarrollo del diálogo filosófico con base en criterios que dan por supuesto los valores de la democracia:

Por su parte, el programa de Lipman es inaplicable en contextos autoritarios, pero en los contextos democráticos presentes parece debilitarse su dimensión crítica. Tiene,

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 72.

¹⁵² *Ibid.*, pp. 73, 94-95. “No se puede partir del concepto para entender la realidad, sino partir de la realidad para, a través del concepto, comprenderla. Pero en ese proceso de realidad-concepto-realidad, como sostiene Kosik, el concepto debe considerarse como una mediación para entender la realidad.”

¹⁵³ P. Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, p. 33.

¹⁵⁴ Cf. V. Waksman, W. Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, pp. 15-18. Donde Kohan presenta semejanzas y diferencias en los ejes conceptuales y metodológicos de las prácticas educativas entre Freire y Lipman, así como las implicaciones políticas de cada programa.

incluso, una aceptación creciente por parte del *status quo* de varios países de nuestro mundo globalizado.¹⁵⁵

Estas diferencias trazan los límites entre ambos proyectos en su dimensión político-educacional. Si bien, ambas recuperan una exigencia existencial en relación a la dimensión educativa, un movimiento de la conciencia, del pensar, que parte de la experiencia, de la búsqueda de sentido desde una posición problematizadora de la realidad, Lipman lo hace en búsqueda de la formación de ciudadanos democráticos; Freire, en la búsqueda de la liberación del hombre, de su autonomía. Y las metas entre ambos perfila el modo de hacer de cada uno, Lipman deposita mayor valor al razonamiento y la lógica en el trabajo pedagógico-filosófico dejando fuera el plano de la acción¹⁵⁶, a diferencia de Freire, que retoma la acción (crítica y creadora) como posibilitadora de la transformación social¹⁵⁷.

3b) METODOLOGÍA Y RECURSOS DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

Los Círculos de cultura fueron los espacios que se abrieron para llevar a cabo los talleres de alfabetización en zonas marginadas de Brasil. Este espacio es diferente al de la escuela tradicional ya que ahí no hay maestro ni alumnos en el sentido que concibe la educación bancaria. Aquí el profesor es sustituido por el animador cultural, quien, junto a los alfabetizandos, busca también conocer su realidad. Ambos son sujetos en esta búsqueda. El animador, si bien tiene una autoridad funcional dentro de la organización del Círculo de cultura, ésta no lo será en términos de dominación, lo que sería una contradicción. Su papel será el de investigar las condiciones culturales de la región y, mediante una sintetización de los aspectos más significativos, plasmarlos conceptualmente en ideas generales y animar su problematización dentro del grupo.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 6. Donde menciona que la idea de filosofía que concibe Lipman como un modo de vida, inspirado en Sócrates, afirma un ideal político democrático.

¹⁵⁶ David Sumiacher, *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del Siglo XXI*, pp. 178-185. En la crítica 4 *Carencia del elemento acción*, al sistema de Filosofía para Niños de Lipman.

¹⁵⁷ P. Freire y A. Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, p. 94.

El Círculo de cultura es un espacio de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en comunidad. El concepto de comunidad es uno de los aspectos que también sustentan la educación liberadora. En la creencia de que ningún hombre educa a otro, ni se educa a sí mismo, sino que forman una comunidad de hombres-sujetos en búsqueda de la verdad donde el educador es educando al tiempo que los educandos son también educadores, rompiendo así la relación de verticalidad propia de la “educación bancaria”.

El aprendizaje en comunidad no es propiamente una invención de Freire, pero sí una consecuencia de su compromiso con la democratización. Para Freire, los valores de la democracia¹⁵⁸, el compromiso con los oprimidos, la responsabilidad y la libertad, son saberes que sólo pueden ser adquiridos a través de la experiencia realizada y no transmitida. De modo que para instaurar una sociedad verdaderamente democrática, los hombres deben experimentar en sus relaciones con el mundo una vida democrática. Por ello, la experiencia de la comunidad no es un suceso espontáneo en la pedagogía liberadora, aunque se ejerce con espontaneidad, como no lo es tampoco la experiencia del diálogo, la colaboración, la participación y el cuestionamiento de la realidad, sino que forman parte del quehacer concienciador de esta pedagogía.

El animador cultural lleva a cabo un proyecto de investigación con los alfabetizandos, el cual implica desde el comienzo un esfuerzo concienciador en tanto que se trata de investigar la realidad en que se mueven los educandos¹⁵⁹ y la forma en que ellos la perciben, de donde surgirán los temas significativos de estudio a través del diálogo y problematización¹⁶⁰ sobre esta realidad:

Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento “experiencial”), es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla.¹⁶¹

¹⁵⁸ La democracia que concibe Freire guarda un sentido positivo, de participación y no sólo representación, de compromiso y responsabilidad en la relación de los hombres con su contexto para la construcción del porvenir.

¹⁵⁹ Entiéndase realidad como realidad del oprimido.

¹⁶⁰ La problematización es una tarea que debe ser considerada desde el comienzo de la investigación. Hacia ella apunta la pedagogía liberadora en tanto que se trata de una educación problematizadora.

¹⁶¹ P. Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, p. 57.

Para Freire, el tránsito que experimentan las sociedades de una época a otra, constituyen nuevos climas culturales que abren el tiempo de opciones¹⁶² para el hombre en la medida en que son capaces de captar los contenidos de esta realidad en dinamismo¹⁶³, la educación liberadora como herramienta que ayuda al hombre a insertarse en la realidad, debe tomar en consideración los diferentes grados del poder de captación de que es capaz el hombre. Es por eso que mediante la investigación del contexto puede llevarse a cabo el estudio básico del nivel de percepción que tengan los alfabetizandos.

Freire identifica cuatro grados de percepción, la primera corresponde a la conciencia intransitivada, es aquella que corresponde con una sociedad cerrada, en la cual, la vida está más arraigada a los intereses meramente vitales e instintivos, donde al hombre le hace falta contextualizarse en la dimensión histórica de su cultura, en la que su conciencia se encuentra inmersa casi sin compromiso con su existencia ya que no puede vislumbrar los problemas más allá de la dimensión vital o biológica.¹⁶⁴

En la medida en que el hombre aumenta su nivel de captación, y responde a las cuestiones que le demanda el exterior a través del diálogo con los demás hombres y su mundo, es que su conciencia se transitiva y el hombre se hace histórico, característica de una sociedad en apertura, de donde surge el segundo grado de la conciencia, que se transitiva y en un primer estado es ingenua, se caracteriza por la simplicidad en que son interpretados los problemas y la fragilidad de la argumentación, por el gusto de las explicaciones mágicas y la tendencia a la polémica.¹⁶⁵ De este estado de la conciencia puede ser que se desarrolle hacia una transitividad crítica o se distorsione hacia una conciencia fanatizada.

El tercer grado es el desarrollo de la transitividad ingenua a la transitividad crítica de la conciencia, el cual se lleva a cabo a través de una educación dialogal y activa, caracterizada ya no por explicaciones mágicas sino por principios causales a través de los cuales el hombre comprenda su posición dentro de su contexto, por una argumentación más sólida basada en la investigación y

¹⁶² Clima de esperanza, por ejemplo, de cambio, de flexibilidad y apertura. El tiempo de transición es un tiempo de tensión y contradicciones, pero también es tiempo de opciones para el hombre, de poder incidir en el cambio activamente, participando y decidiendo para sí, como sujeto, y no como espectador.

¹⁶³ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, pp. 38-39.

¹⁶⁴ *Ibid.*, pp. 53-54.

¹⁶⁵ *Ibid.*, pp. 54-55.

el análisis de los problemas, y por la toma de responsabilidad como compromiso que resulta de la captación de los desafíos de la realidad situada en condiciones históricas propias.¹⁶⁶

El cuarto, la conciencia fanatizada, es el peligro que atenta al desarrollo de la transitiación de las conciencias, esto ocurre cuando el hombre distorsiona el diálogo debido a la exaltación emocional con que responde a los desafíos y no a la interpretación racional de ellos. Este peligro es aún mayor que la conciencia intransitivada ya que conduce a la masificación del hombre¹⁶⁷, es decir a su acomodamiento y no a su integración, aquí la captación de la causalidad es distorsionada y se vuelve mística, la conciencia fanatizada impide el diálogo fortaleciendo el irracionalismo.¹⁶⁸

A continuación vamos a presentar en líneas generales las fases de elaboración del método de alfabetización para su implementación en los Círculos de Cultura:

a) *Entrevistas y universo vocabular*: En esta parte, se pretende extraer un conjunto de información sobre la vida del área y elaborar un informe con los datos recopilados, al cual se pueda recurrir siempre que se requiera. Este informe se elabora mediante entrevistas y encuentros informales con los alfabetizandos y personas de la comunidad donde viven, del cual a su vez se recogerá un conjunto de vocablos que constituirán el universo. Estos vocablos son elementos extraídos de los temas que les gustaría debatir sobre su realidad y que constituirán el material de trabajo. La función que tienen es la de proporcionar la riqueza del lenguaje del pueblo así como las emociones y valores vinculados a su dimensión existencial, en tanto que son expresiones humanas que se mueven dentro de determinados momentos contienen significados que precisan ser analizados, pero para ello es preciso conocer la dimensión global de la realidad que posibilite el análisis y la reflexión de las partes en interacción con la totalidad del contexto. Desde el primer encuentro con las personas, el diálogo debe realizarse sin rodeos, el animador debe explicar el motivo del proyecto y los propósitos de su presencia en el lugar a las personas.¹⁶⁹

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 55-56.

¹⁶⁷ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, pp. 83-85. El hombre masificado es aquél que cae en cualquiera de las formas políticas extremas ya sean de derecha o izquierda, expresadas en totalitarismos, fundamentalismos o fanatismos.

¹⁶⁸ *Ibid.*, pp. 57-58.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 106 y *Pedagogía del oprimido*, p. 138.

b) *Selección de universo vocabular: las palabras generadoras*: Una vez obtenido el universo vocabular, el animador cultural (profesor) escoge las palabras generadoras del conjunto vocabular recopilado. Para su selección, los criterios que se toman en cuenta son: la mayor riqueza fonética que puedan poseer, el grado de dificultad de los signos, la adecuación entre la palabra y lo que designa, y el potencial que la palabra posea para generar respuesta en la persona que lo utiliza.¹⁷⁰ Dependiendo de la etapa, esta selección podrá ser de palabras o temas generadores.¹⁷¹

c) *Situaciones existenciales codificadas*: Son situaciones existenciales codificadas por el facilitador, que representan a la palabra generadora y se presentan al grupo para ser debatidas como problema. En el debate, el grupo realiza la descodificación mediante el análisis que el animador va motivando lo más posible, luego el animador presenta la palabra generadora escrita para que sea visualizada y establezcan el vínculo semántico entre la palabra y el objeto representado en la situación. Una vez hecha la conexión visual, se presenta sólo la palabra con la que se trabajará en adelante.¹⁷²

Estas situaciones son realidades objetivas también llamadas límite porque generan necesidades que limitan o determinan a las personas: “Siendo los hombres seres en ‘situación’, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan.¹⁷³” Estas situaciones envuelven temas y tareas que varían de acuerdo al área y contextos en que se encuentran los hombres, pueden significar obstáculos o desafíos dependiendo de la conciencia que se tengan de ellas.

En el proceso de descodificación de las situaciones existenciales los alumnos expresan la conciencia real que tienen de la realidad objetiva la cual es desafiada (por la metodología liberadora) a ser conciencia máxima posible, de pasar de la conciencia efectiva de la realidad (parcial, mitificada, pervertida, estática, etc.) a la conciencia crítica de la misma (histórica,

¹⁷⁰ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 108.

¹⁷¹ El proyecto de educación de adultos contempla dos etapas: el de alfabetización y el de posalfabetización; la problematización de las palabras generadoras corresponde a la primera, y la problematización de los temas generadores a la segunda.

¹⁷² *Ibid.*, p. 109.

¹⁷³ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 135-136.

dinámica, contextual, causal, etc.) a percibir lo que antes no se veía o se creía imposible. Del paso de las limitaciones a las soluciones posibles.¹⁷⁴

d) *Fichas de apoyo*: señala la importancia de contar con un respaldo didáctico, como apuntes, por ejemplo, que sirvan al animador cultural para coordinar su trabajo durante el debate, la decodificación, el diálogo, etc. No se trata de pasos a seguir sino de apuntes que lo ayuden a no caer en el espontaneísmo.¹⁷⁵

e) *Fichas de descomposición*: Son las palabras generadoras descompuestas en sílabas que servirán para la construcción de las familias fonémicas de cada palabra. Este material puede prepararse en fichas, carteles, o el recurso material disponible que permita la proyección de la palabra completa, de la palabra separada en sílabas y de las familias fonémicas.¹⁷⁶

La codificación sirve para desarrollar el análisis y la problematización de las ideas, en el proceso de descodificación o descomposición, se manifiestan las creencias, los prejuicios, anhelos y demás pensamientos y emociones que los niños albergan respecto a la situaciones existenciales, el comportamiento que establecen frente a la realidad da cuenta también de los presupuestos y expectativas que tienen de ella y de sí mismos¹⁷⁷. Durante el debate de los elementos que se encuentran contenidos en la codificación, ellos cuestionan estas respuestas, las dinamizan y plantean nuevas respuestas a las preguntas que se van realizando. La codificación puede llevarse a cabo de una forma simple: visual (pictográfico, fotográfico, gráfico); o compleja: táctil, auditivo o mediante simultaneidad de canales.¹⁷⁸

¹⁷⁴ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp. 126 y 143. Según Freire, la conciencia efectiva o real, es la que se constituye en los límites de la realidad concreta a la que se encuentran adheridos los individuos. La conciencia máxima posible está vinculada con la acción cada vez más crítica que se realiza como consecuencia de la percepción de la situación límite. La percepción crítica que se da mediante la aprehensión del conjunto de contradicciones que constituyen las situaciones límite, trae consigo el poder de vislumbrar lo que llama el inédito viable, esto es, lo que hay más allá de la del límite. El inédito viable que se descubre busca concretarse a través de la acción.

¹⁷⁵ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 110.

¹⁷⁶ *Idem*.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 96. Freire comenta lo mucho que le sorprendió el interés que tenían por aprender grupos provenientes de zonas urbanas y la apatía aparente de los grupos rurales, lo que tiene que ver con el grado de transitividad de conciencia de ambos grupos y las contradicciones que albergan como espejo de la situación de opresión en que viven.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 155.

3c) DIDÁCTICA BASADA EN LAS “SITUACIONES LÍMITE-PROBLEMA” A PARTIR DEL ESTUDIO DE “TEMAS GENERADORES” CON LOS NIÑOS

Del método de alfabetización liberadora podemos desprender una didáctica para abordar los temas de la realidad a través de lo que llamamos “situaciones límite-problema”, una didáctica que pueda ser trasladada a la práctica educativa general. Se trata de un ejercicio por medio del cual se pueda reflexionar sobre las condiciones de la opresión a través de la problematización, surge del concepto de “situaciones límite” descrito por Freire que, en nuestra didáctica, a partir de su estudio se pretenden transformar a “situaciones problema”, por lo que lo llamamos “situaciones límite-problema”. ¿Por qué nos resulta interesante este aspecto? Porque, según Freire: “Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, ‘aceptan’ fatalistamente su explotación.”¹⁷⁹ Consideramos que esta didáctica podría ser un instrumento que permita a los niños señalar las condiciones de opresión en que habitan a través del desarrollo de la conciencia crítica y estimular el pensamiento creativo para pensar la realidad y participar en ella. Como herramienta didáctica puede implementarse en el estudio de los diferentes grados de la escala escolar o en grupos multinivel a favor de un ejercicio liberador de la educación.

Freire llama “situaciones límite” a las situaciones concretas de opresión en que se hallan los oprimidos.¹⁸⁰ Nosotros consideramos que para la didáctica, el tratamiento de estas situaciones contempla dos dimensiones de ella, como límite y como problema. Son límites porque determinan la forma de ser de los individuos, su comportamiento y su mentalidad respecto a la realidad, impidiéndoles ser para sí mismos. Son problema porque albergan dentro de sí elementos derivados de la relación antagónica opresor-oprimido que al ser visibilizados por los alumnos a través de la problematización y mediante el debate en comunidad, descubren su dimensión como situación desafiante, lo cual abre paso a que dejen de verla como algo definitivo, posibilitando la creación de soluciones transformadoras.¹⁸¹

¹⁷⁹ P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 67.

¹⁸⁰ *Ibid.* pp. 48-49.

¹⁸¹ Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, p 145. “El potencial creativo sólo se logra acrecentar enfrentando directamente al individuo con situaciones provocadoras y con problemas por resolver”.

El paso de la percepción de una “situación límite” a situación que plantea un problema es el propósito de esta didáctica. La “situación límite” es estática, invade de un sentimiento pesimista respecto a la realidad, que es percibida como destino preestablecido o realidad sofocante en cuanto a que parece extenderse sobre todo y ante la que no se puede actuar. Al ser colocada bajo la lupa de la problematización, la situación es abordada desde las circunstancias que la hacen ser lo que es, abriendo una ranura por la cual es posible vislumbrar soluciones al problema.

Sin embargo, resolver los problemas no es todavía el objetivo de esta didáctica. Para nosotros, percibir la “situación límite” como problema implica ya un movimiento de liberación, de toma de conciencia¹⁸², de la percepción de la situación como realidad asfixiante a la percepción como problema, donde es posible tratarla como situación concreta. Este movimiento constituye ya una acción creadora y transformadora porque permite pronunciar el problema mismo, plantearlo, algo que no se percibía antes, y es inédito porque no era, sino que nace. Este proceso no es fácil, Freire comparaba la superación de las contradicciones con un parto doloroso¹⁸³, una lucha que, lejos de ser fatalista, tiene de su lado la esperanza de hacer nacer a un hombre nuevo: creador y transformador.

A través de esta didáctica se llevarían a cabo diferentes procesos: uno es el de la concienciación de la realidad opresora a partir del enfrentamiento a situaciones significativas de los educandos, que los incita a actuar, a responder activamente, a reflexionar, a preguntar y responderse entre sí, a solidarizarse con los demás en la búsqueda en comunidad y reflexionar por sí mismos y como grupo. Otro proceso, es el del descubrimiento de estas herramientas del conocer simultáneo a la interiorización que hacen de ellas a través de la práctica. A partir de estos dos procesos que se efectúan simultáneamente, los educandos van captando su realidad de una manera más auténtica, a la vez que van apropiándose de las aptitudes cognoscitivas que emplean, estimulando así el desarrollo de su conciencia crítica, que los ayudará a abrir nuevas perspectivas propias para abordar los mismos temas u otros, tanto en el plano personal como el colectivo, y así ir escalando cada vez más ámbitos desde el regional al nivel nacional¹⁸⁴, que les permita pensarse a sí mismos en su propio contexto histórico. Sin mencionar un conjunto de procesos que también

¹⁸² Francisco Gutiérrez, *Educación como praxis política*, p. 73.

¹⁸³ P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, p. 47.

¹⁸⁴ Por ejemplo, comparar sus casos con los de niños de otras comunidades, ciudades o países, e intentar descubrir el porqué de las diferencias o similitudes.

pueden derivar de este ejercicio como son la fuerza catártica que se despierta de la experiencia de nombrar y percibir los problemas, de reconocer y reconocerse en los demás como sujetos con voz propia, de sentimientos y virtudes, es decir, con valor propio, y los efectos que estos ejercicios pueden aportar al desarrollo emocional y afectivo de los alumnos.

Para el objetivo de estos procesos, el estudio del contexto es muy importante porque a partir de él puede conocerse el nivel de percepción o grado de conciencia que tengan de las “situaciones límite”, del cual dependerá que consigan captar los temas y tareas que éstas les plantean como desafíos, y porque, además, para una práctica liberadora de la educación, estudiar el contexto significa romper con los esquemas de dominación donde prima la transmisión del saber e instalarse en el ejercicio de descubrimiento de saberes significativos, por el cual los alumnos se coloquen como sujetos de conocimiento. Para esto, el tema de la cultura es una estrategia metodológica que se adecúa a esta búsqueda pues permite a los alumnos acercarse al conocimiento de la realidad a partir de la experiencia, a través de la cual pueden descubrir cómo están siendo ellos mismos. Como sugiere Freire, el profesor debe realizar una investigación previa en la comunidad y la escuela, o donde se vaya a llevar a cabo la práctica, para extraer el conjunto de información sobre la vida y necesidades del área (las fuentes principales de trabajo, los medios de comunicación, los tipos de distracciones, las prácticas comunes, los recursos naturales y materiales, ubicación geográfica, diferencias con otros entornos, etc.) y problematizarla para hallar las “situaciones límite”. A partir de eso podría elaborar un informe con los datos recopilados, a modo de biografía al cual se pueda recurrir siempre que se requiera.

Existen “situaciones límite” características de ciertos entornos o países que comparten semejanzas históricas y temáticas universales que pueden constituir los contenidos del estudio, estos temas se denominan “temas generadores” porque engloban una serie de conceptos, valores o desafíos, como pueden ser el tema de la violencia, el narcotráfico, la discriminación, el racismo, la marginación, la desnutrición, etc. La investigación sobre el contexto puede hacerse directamente con el grupo mediante el diálogo directo sobre su entorno, sin embargo, es importante tener una investigación previa porque la relación con algunos temas varía dentro de una misma área, tratándose de un estado y el interior de sus municipios, o incluso dentro de una escuela, tratándose de alumnos provenientes de distintas áreas de una región.

Por ejemplo, el problema de la desnutrición es un problema real y concreto en México, pero la relación con el tema puede variar de un estado a otro, incluso, dentro de un mismo estado como Hidalgo, por ejemplo, los temas que se encuentran en el contexto de la entidad varían, tratándose de Pachuca o de Tepehuacán de Guerrero. Por eso es importante que se tenga un conocimiento previo del universo temático que hay en el contexto para examinar, como Freire, “lo que estando dentro de la realidad no pertenezca a ella.” Este criterio de búsqueda centra la investigación en aspectos que encierran contradicciones, tomando como tema generador el ejemplo de la desnutrición, un estudio de la “situación límite-problema” (que podría ser la preferencia de consumo de comida “chatarra” frente a alimentos nutritivos y saludables o la falta de recursos materiales para el acceso a una alimentación de calidad) reflexionaría el caso investigando las distintas fuentes de alimento y el acceso a ellas, el valor de los comestibles y sus efectos en el organismo, los beneficiarios del trabajo, la compra y el consumo, etc. Este estudio puede arrojar múltiples resultados, se trata de un ejercicio reflexivo y crítico donde los temas y los múltiples saberes en torno a él son contextualizados y problematizados, y mediante el debate se van descubriendo los mecanismos de opresión que operan en la “situaciones límite-problema” (como la publicidad dirigida a los niños, la sobrevaloración de alimentos en conserva, etc.), posibilitando su transformación en conocimientos, por ejemplo, de alimentación saludable, del cuidado del cuerpo, el consumo responsable, el comercio justo, la prevención de enfermedades, el desarrollo sustentable, la producción autogestiva, etc.

Esta didáctica contempla las características de la pedagogía de la liberación que describimos anteriormente, la cual implica un giro epistemológico respecto a los factores que intervienen en el proceso educativo, en primer lugar se trata de la relación maestro-alumno, esta relación requiere que el maestro o profesor, asuma el compromiso de servir de guía o coordinador, lo que no le resta importancia dentro del proceso sino que su función difiere a la del educador tradicional, en este caso el papel del educador es integrarse al proceso de investigación junto con los educandos en el que ambos se colocan como sujetos de conocimiento, y a la vez como coordinador del debate, ayudando a los alumnos a dialogar ordenadamente y entre ellos mismos, a realizarse preguntas, a cuestionar la información que recogen de la realidad, a establecer conexiones entre los temas y las ideas que surgen, a desarrollar ideas creativas, etc., lo que implica que el profesor renuncie conscientemente a adoptar una postura dominante o impositiva, evitando ser fuente de respuestas, o imponer sus ideas propias, de modo que la

metodología de la investigación del contexto sea la fuente principal para la didáctica, en la que los alumnos se apoyan para desarrollar sus propios temas de interés.

La estructura de esta didáctica está inspirada en el esquema original de la metodología de alfabetización liberadora, que en términos generales se presenta así: a) Investigación temática, la cual tiene como requisito previo la investigación del profesor y la elaboración de un informe de apoyo, la investigación con el grupo a través del diálogo sobre su contexto poniendo atención en las “situaciones límite”, los modos de pensar relacionados con la realidad, la percepción de los desafíos y las situaciones que ofrecen algún problema o casos que son polémicos; b) selección de temas generadores, los cuales derivan de los intereses del grupo respecto al diálogo sobre su entorno, se trata de temas que son sustanciosos para el estudio, es decir que son desafiantes y abundantes en otros contenidos del contexto (políticos, sociales, económicos); c) debate, que se realiza con el interés de problematizar los temas elegidos explorando las conexiones entre los temas y su problemática en la esfera particular y a una escala mayor, mediante las herramientas de análisis, cuestionamiento y argumentación, fomentando el ejercicio de diálogo y participación entre los alumnos con mediación del profesor para guiar el debate, y d) conclusión, donde se realiza un ejercicio de síntesis de la actividad realizada que tiene como propósito hacer consciente el proceso desarrollado.

PARTE II.

DIDÁCTICA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LA ESCUELA PRIMARIA

1) SEIS CRITERIOS PARA LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS A PARTIR DE MATTHEW LIPMAN, SÓCRATES Y PAULO FREIRE

En el capítulo anterior presentamos los aspectos generales de lo que denominamos pedagogía de Matthew Lipman, Sócrates y Paulo Freire, pasamos ahora a la concretización de los elementos que extrajimos de los principios pedagógicos de los tres autores, transformados en criterios para nuestra didáctica de filosofía para niños en educación primaria. La importancia de establecer criterios es la de reunir las condiciones que den sustento al diseño, implementación y orientación del esbozo didáctico desde una perspectiva pedagógica y filosófica. El esbozo que presentamos más adelante es resultado del interés por contribuir en el desarrollo y análisis de las herramientas que puedan servir en el propósito de abrir espacios para la reflexión filosófica con niños en la escuela elemental, traza las características y puntos clave para implementar una comunidad de indagación que puede servir de apoyo al profesor de filosofía para niños.

Escogimos la educación primaria porque consideramos que comprende un periodo amplio de la edad de los niños, aproximadamente de los 6 a los 12 años, en donde establecen sus primeras relaciones duraderas con su entorno y diferentes procesos de desarrollo personal y social que les plantean inquietudes, como la amistad, el apego, la autoestima, la identidad, la pertenencia, etc., y de autoconocimiento de su cuerpo, de sus emociones, y de sus capacidades reflexivas. Por lo que consideramos que este periodo que forma parte de la enseñanza básica en nuestro país, es propicio para el ejercicio de la didáctica de filosofía para niños como herramienta que busca acompañar a los alumnos en la búsqueda de significados que contribuyan a orientar, ampliar y dar sentido a las problemáticas que surgen de esas experiencias que atraviesan, búsqueda que no se encuentra fácilmente, ni se agota ni se satisface al modo de las otras áreas del saber que aprenden en la escuela, sino a través de la reflexión filosófica.

a) Criterio de no adoctrinamiento

Se refiere a que el profesor no debe perder de vista que su papel no es interferir en las creencias de los niños, imponiendo sus propias ideas, colocando sus propias respuestas en lugar de que los alumnos sean quienes las elaboren, o descontextualizado los problemas que se abordan con otro fin que no sea llevar la reflexión a un plano más general, sino animar a los niños a que ellos mismos propongan sus temas de investigación situados en su contexto propio, y ayudarlos a emprender la investigación a través de las herramientas que les permitan organizar mejor sus ideas y producir significados de su realidad respaldados en justificaciones más razonables. Y cuando sea el caso, ayudarlos a establecer el mismo criterio hacia las fuentes a las que se enfrentan en su entorno y promueven lo contrario, es decir, fuentes que propagan discursos y prácticas adoctrinantes.

Este criterio reorienta el quehacer de la filosofía en su compromiso social y político, aquel que contempla su carácter de servicio a la comunidad, como lo plantea José Ezcurdia:

La enseñanza y la difusión de la filosofía aparecería así como un ejercicio filosófico que no caería en la servidumbre voluntaria a un poder determinado. La filosofía aparecería como un servicio a aquellos que tienen necesidad de nombrar experiencias diversas, para cultivar un conocimiento de sí, y una libertad fundada en un proceso de autotransformación.¹⁸⁵

Lo anterior no tiene que ver con postular a la filosofía como un instrumento al servicio de un determinado poder político, sino una forma de ejercer lo político en la medida en que contribuye a formar una actitud cuestionadora e inquieta:

Más que la dimensión lógica, sería importante reflexionar acerca de la dimensión política que puede adquirir la filosofía en la escuela. Esta dimensión política no quiere decir que filosofía y política caminen juntas ni que la práctica de la filosofía sea un instrumento de adoctrinamiento ideológico; significa que la filosofía tiene un compromiso con la transformación social, en la medida en que contribuye a poner en cuestión, elucidar y entender las injusticias de la sociedad neoliberal actual, así como a

¹⁸⁵ José Ezcurdia, *Filosofía para niños. La filosofía frente al espejo*, p. 39.

pensar las condiciones de posibilidad de su superación. La filosofía pregunta, la política instituida afirma. Las preguntas de la filosofía son también una forma de ejercer lo político, una forma de poder incompatible con la toma de poder político. Ella se esfuerza, simplemente, por poner en cuestión las formas de poder excluyentes, discriminatorias y destructivas imperantes.¹⁸⁶

b) Criterio de problematización

Se refiere a promover lo más posible una actitud cuestionadora pero de manera positiva, no cuestionar por cuestionar, sino cuestionar inteligente y creativamente, con la perspectiva de buscar por qué pensamos lo que pensamos, y por qué lo hacemos de determinada forma y no de otra, a no dar por obvio lo que se opina u observa sino tomar riesgos y desafíos para ver qué hay más allá del sentido común y desde el punto de vista propio, esto implica que se estimule una actitud reflexiva crítica, a estar dispuestos a preguntar y preguntarse así como a pedir y dar explicaciones, a ponerse en el lugar del otro, tratando de encontrar en otros modos de pensar y puntos de vista diferentes no necesariamente un opuesto irreconciliable sino elementos no percibidos que podrían ayudarnos a un mejor entendimiento de lo que estamos investigando.

Este criterio orienta el movimiento de la conciencia de la realidad efectiva hacia el desarrollo de conciencia crítica de la misma, que posibilita oportunidades de acción transformadora de la realidad en la medida en que se identifican y estudian sus áreas de contradicción, situaciones límite-problemas¹⁸⁷. Como señala José Ezcurdia, cuando los niños toman la palabra para nombrar por sí mismos sus experiencias y comunicarlas con los demás, cuando filosóficamente cuestionan la realidad y la interpelan vierten de sentido y contenido a la misma actividad filosófica.¹⁸⁸

c) Criterio del cuidado de los niños

Se refiere a la necesidad de que en la relación de enseñanza-aprendizaje que se establece entre profesor y los alumnos, éstos sean tratados como seres razonables, es decir, tener presente que

¹⁸⁶ Cf. V. Waksman, W. Kohan, *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, p. 25.

¹⁸⁷ Cf. *supra*, p. 59, nota 147.

¹⁸⁸ Cf. *supra*, p. 43, nota 97.

los niños tienen cosas que decir sobre el modo en que perciben y entienden su mundo, y que cobran una dimensión seria y significativa dentro de un marco de referencia que hay que comprender, por lo que no deben ser trivializadas sino tomadas en serio, brindándoles confianza para que se den cuenta de que la búsqueda para conocer el mundo mismo que habitan la realizan juntos. Para ello es importante que el profesor de filosofía para niños se comprometa a asumir que su papel cobra un nuevo giro (no menos importante como ya hemos señalado anteriormente) diferente al tradicional, que su papel es el de servir de guía a los niños en esta búsqueda de saber que él mismo recorre, por lo que tendrá que cuidar de no censurar las ideas, tampoco las emociones de los alumnos, sino examinarlas, en la medida de lo posible, en grupo, y cuidar de que les esté brindando la confianza de estar en un espacio seguro donde son respetados y valorados como personas, en este sentido debe tener siempre presente que el interés es cuidar el modo en que piensan los niños no lo que deben pensar, promoviendo que entre ellos mismos mantengan el mismo cuidado.

d) Criterio de búsqueda de sentido

Se refiere a que lo que debe proyectar una comunidad de indagación es la enseñanza de un modo de vida en constante búsqueda, como la que nos proyecta la actividad filosófica de Sócrates, en la que se distingue otra forma de relacionarse con el saber, que más que anteponer o confirmar lo que ya se sabe o se cree saber, brinda apertura a lo que se ignora, a nuevas posibilidades de plantear una pregunta, nuevas oportunidades de pensar y abordar un problema. Lo que significa restituir el valor de la relación de la filosofía con la ignorancia, como señala Walter Kohan:

La ignorancia no es lo que parece, un problema, un vacío que necesita ser tapado o llenado. La ignorancia no es el mal y el saber no es el bien. Al contrario, la ignorancia es una condición para vivir una vida de búsqueda, una vida de examen, una vida de cuestionamiento, una vida filosófica. Para Sócrates ese es el sentido de la existencia: sólo podemos vivir una vida que valga la pena si esa vida se examina, se interroga, se busca a sí misma, busca llegar a ser lo que es. [...]: la ignorancia no es un problema, sino

una fuerza, una potencia, una condición, el inicio del examen de sí y de los otros; en suma, lo que da sentido a la vida.¹⁸⁹

La práctica filosófica se distingue por una actitud frente al aprendizaje marcada por una curiosidad inagotable, impulsada por el interés de encontrar sentido al mundo, de conocer la realidad más allá de las apariencias y las respuestas establecidas, la cual, por ser cambiante, nunca agota la búsqueda. Lo que no significa que el profesor fomente la creencia de que no pueden articularse respuestas, sino de incitar a los niños a plantearse diferentes problemas y encontrar la diversidad que existe entre ellos, para tomar conciencia de que hay ciertos problemas cuyas respuestas no son conclusivas sino que abiertas y fuente de diversos significados, susceptibles de ponerse en cuestión, como lo son los problemas filosóficos.

e) Criterio de contextualización

Se refiere a que el aprendizaje debe partir del contexto propio en que se envuelven los alumnos, el cual constituye su marco de referencia y hacia el que deben conducir su razonamiento para descubrir los significados propios de su experiencia, esto es, encontrar cuáles son los supuestos de pensar lo que piensan y sus implicaciones, así como el modo en que lo hacen, para, desde ahí, producir nuevos significados de mayor alcance y acordes con los retos que les plantea la realidad en la que participan. Es decir, la actividad filosófica que se busca trabajar en el aula, se mueve en un puente entre la realidad concreta (existencial de los alumnos) y la universalidad (de las ideas del pensamiento), cuyo móvil es la razón, a través del razonamiento se busca desentrañar el sentido que a todos nos ha conducido a preguntarnos alguna vez por el porqué de alguna cosa.

Aunque no todo se reduce a la formulación de razonamientos, este criterio abarca también la sensibilidad para identificar y crear estrategias de intervención adecuadas al proceso del diálogo filosófico. La atención cuidadosa y continua del proceso permite determinar en qué momento es más conveniente propiciar la elaboración de juicios, conceptos, preguntas, profundización en los

¹⁸⁹ Walter Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 47.

problemas o cuestionamientos, o la estimulación de actitudes y valores que abonen a la cohesión grupal, al ejercicio de la autonomía, a la canalización de emociones, etc.

Dice Gareth Matthews: “Se requiere de un contexto apropiado para la actividad filosófica, una disposición para infundir el asombro y cultivar la ingenuidad, sensibilidad para la perplejidad de las preguntas.” ¿Cómo podría llevarse a cabo la actividad filosófica en contextos de marginación y exclusión? ¿Cómo infundir el carácter crítico en contextos en que se ha relegado a las personas al silencio y el menosprecio? Recordamos aquí las palabras de otro filósofo, José Ezcurdia, que dice:

Como venimos diciendo, la filosofía para ganarse como filosofía ha de restituirle una voz filosófica a aquellos que no tienen voz y han visto negada la capacidad de ejercer una capacidad crítica y reflexiva sobre sus experiencias vividas.¹⁹⁰

Este criterio requiere que el profesor de filosofía para niños afirme su capacidad de *acción reflexiva*, que se reconozca y vincule con el alumno en esa realidad histórica compartida, que tome conciencia de que en la búsqueda de sentido, en la práctica filosófica tanto alumno como maestro son copartícipes.¹⁹¹ Es por ello que este criterio, estrechamente ligado al Criterio de problematización, considera que el contenido temático de la indagación filosófica debe salir del contexto propio, pues él constituye las áreas de estudio, y no dado *a priori*, de manera independiente de la experiencia.¹⁹²

f) Criterio de institucionalidad

¹⁹⁰ J. Ezcurdia, *Filosofía para niños. La filosofía frente al espejo*, p. 37.

¹⁹¹ W. Kohan, *Infancia y Filosofía*, p. 10. En el sentido en que alude Kohan, de hacer una filosofía *con* niños y no *para*: “En verdad, a la “filosofía para niños” habría que llamarla también “filosofar con niños”, en tanto se los hace copartícipes de una práctica basada en el cuestionamiento y la investigación filosóficos.”

¹⁹² David Sumiacher, “Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía”, pp. 12-18. En este artículo, David Sumiacher analiza en seis críticas, algunas deficiencias y alcances del programa de Filosofía para Niños. En la crítica 3. *Falta de comprensión de los procesos grupales*, señala: “El método que se está usando para el trabajo en el aula se formula *a priori*, de manera independiente de la experiencia, y funciona rígidamente como regulador de su desarrollo. El contenido y el ambiente educativo ya se definieron con anterioridad y la situación concreta de enseñanza tiene poco o nada que hacer allí.”

Se refiere a que el trabajo de filosofía para niños en la educación primaria, que el esbozo didáctico sugiere, debe tender un puente en la relación entre los alumnos y la institución, ya que ésta forma parte del contexto inmediato de los niños y su experiencia. Si la filosofía llevada al aula pretende ser una búsqueda de sentido por medio de la cual los niños encuentren significado a sus experiencias, uno de los primeros sentidos que buscarán quizás sea por qué están en la escuela, qué sentido tiene aprender y por qué funciona la escuela como la hace.

En este sentido, también busca ser un enlace con las otras áreas de conocimiento, la didáctica como herramienta permite tratar diversos temas y llevarlos a una dimensión de reflexión filosófica, los aprendizajes de las diferentes asignaturas pueden encontrar mayor cohesión a partir de la indagación sobre lo que significa saber, conocer, aprender o enseñar. Esto requiere que el profesor se prepare para escuchar lo que los niños se interroguen, y no dar por sentado que su propio lugar en la escuela es claro y obvio para los alumnos. Como señala José Ezcurdia, en esto radica el potencial de la filosofía con niños, que el ejercicio filosófico, como conocimiento de sí mismo, es una oportunidad para examinar e interpelar la tarea del profesor, la metodología y el ámbito institucional.¹⁹³

En palabras de Gareth Matthews (citando a Robert Spaemann), cuando la filosofía busca un lugar en la sociedad, es importante concebir una “ingenuidad institucionalizada”¹⁹⁴, lo que sugiere que el ambiente institucional propicie la ingenuidad de la pregunta y el examen. En este sentido, la didáctica de filosofía para niños busca generar una relación de cooperación con la institución escolar donde el objetivo central de interés es contribuir a la educación de los niños, manteniendo una actitud abierta al intercambio y la colaboración, así como a la crítica constructiva y positiva para mejorar los aportes y la eficacia del trabajo en conjunto, pero también donde no quede exenta la posibilidad de que la forma institucional sea tocada con este encuentro de la infancia y la filosofía¹⁹⁵, que no se estanque en la verticalidad rígida de transmisión de saberes, sino

¹⁹³ Cf. *supra*, p. 43, nota 97.

¹⁹⁴ G. Matthews, *El niño y la filosofía*, pp. 120-121.

¹⁹⁵ W. Kohan, *Infancia y filosofía*, p. 110. En este punto, pensamos en una afectación del propio espacio donde se realiza la práctica filosófica por su contacto con la infancia, como lo menciona Kohan, sobre la práctica filosófica como experiencia de pensamiento en la filosofía *con* niños: “En ese espacio, con una forma institucional que no podemos anticipar, quizás aprendamos a dejar de afirmar los sentidos de la práctica educativa a partir de la formación del otro para disponernos a la transformación de nosotros mismos a partir del encuentro con el otro infantil. Es posible que la filosofía, como práctica de pensar con

potenciadora de transformaciones como lo anuncia Freire. Lo que requiere de la capacidad creativa de la filosofía, una capacidad para diseñar un nuevo espacio escolar que responda a los desafíos de su contexto, sin aislarla de lo social pero preservando cierta distancia mediante su capacidad crítica de problematización.¹⁹⁶

2) ESBOZO DIDÁCTICO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Nuestro esbozo didáctico de Filosofía para Niños en educación primaria, sigue los lineamientos generales de Matthew Lipman para guiar una discusión filosófica¹⁹⁷, pero la estructuramos de modo tal que expresa la forma procedimental básica para implementar una comunidad de indagación, en la que también sustentamos el sentido freireano de comunidad como cualidad relacional de los hombres, donde toda búsqueda de crecimiento, de ser más, es una búsqueda con y por los demás. Por lo que, no hay uno por encima de otro, sino hombres en comunión, educándose entre sí, en búsqueda de sentido. Integramos también la dimensión del análisis de las “situaciones límite-problema”¹⁹⁸, partiendo de la convicción de que es un medio por el cual la educación recobra su sentido esencial, que es el de promover que los estudiantes sean actores en la búsqueda de saber, que está ligada al de ser sujetos de conocimiento de su propia realidad. De modo que la comunidad de indagación funge como espacio propio del diálogo y de horizontalidad de relaciones entre profesor(es) y alumnos, en tanto que juntos emprenden la búsqueda de saber.

La comunidad es también el espacio para el ejercicio de comprensión solidaria, de la reunión de fuerzas para arrancar significados no visibles de la realidad, por lo tanto, del apoyo mutuo y no mediante la imposición ni la transmisión de únicas o mejores concepciones. Es por eso que, algunas veces, aquí el profesor es llamado coordinador, facilitador o interventor, todos

otros abierta y transformadora, como ejercicio de pensarse a sí y a los otros, pueda cumplir algún papel en esa infancia educadora.”

¹⁹⁶ Uniminuto Televisión. (2017, julio, 26). Oiga Profe/Infancia y Educación Filosófica/ Walter Kohan. “¿Cómo romper las paredes tradicionales de la Escuela e innovar en una escuela libre para pensar?”. Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=rVO6lwpuXPs>>. [Consulta: 06 de mayo del 2019]. En esta entrevista realizada a Walter Kohan, se reflexiona sobre la relación entre tiempo, escuela y pensamiento.

¹⁹⁷ M. Lipman, “Dirigir una discusión filosófica” en *La Filosofía en el aula*, pp. 193-260.

¹⁹⁸ A través de la codificación y el ejercicio de descodificación de las situaciones de contradicción (opresión) en la que se encuentran inmersos los alumnos.

nombres que refieren a la misma persona responsable de implementar la didáctica, la distinción sirve sólo para resaltar que su papel difiere a la concepción de un maestro de la educación tradicional¹⁹⁹ y que nos referimos a la relación maestro-alumno como el de co-investigadores, tomando en cuenta, sin embargo, que la intervención del profesor será medida y más estratégica, promoviendo que los niños dependan menos de él para plantearse interrogantes y elaborar respuestas.

Creemos que dentro de este esbozo didáctico se hacen presentes los seis criterios que enumeramos anteriormente para ser llevados a la práctica en la educación primaria. El tiempo aproximado de duración para llevar a cabo la práctica es de 35 a 40 minutos por sesión, donde 5 pueden emplearse en *a) introducción* (hasta 10 minutos cuando es por primera vez), donde se da la bienvenida y se reafirman las reglas de operación; 5 para *b) pretexto*, donde se plantean los temas de interés de donde surgirán los “temas generadores”, de los que elegirán uno para la sesión; 5 para *c) plan de trabajo*, donde se busca que los niños expresen sus inquietudes sobre el “tema generador” escogido que constituirán los puntos de interés que conformarán el plan de trabajo; 15 para *d) discusión* y 5 más para *e) cierre*.

a) Introducción a la comunidad de indagación²⁰⁰

- La disposición del espacio²⁰¹: En una comunidad de indagación la forma de sentarse es en círculo o semicírculo, esto con el propósito de promover que cada uno de los participantes pueda

¹⁹⁹ Ya sea al modo que señala Lipman, del profesor que todo lo sabe, así como a la que señala Freire del maestro de la “educación bancaria”. Cuando, en nuestro esbozo, mencionamos *profesor, coordinador* o alguno de los otros nombres señalados, los utilizamos como sinónimos y nos estamos refiriendo al profesor que en su papel de educador rompe con los antagonismos de maestro-alumno que prevalecen en ambas perspectivas de la educación tradicional, para dar paso al educador que es también educando, y cuyo papel no es “transmitir” conocimiento alguno, como decía Sócrates de sí mismo –Cf. Platón, *Apología* (33a), en *Diálogos I*, p. 9.– aunque con su práctica los alumnos efectivamente aprendan algo, como formular preguntas significativas en vez de intentar dar soluciones o respuestas rápidas.

²⁰⁰ La Introducción puede requerir más de una sesión, ya que los niños quizá requerirán entender varias cosas sobre el funcionamiento y el propósito de la didáctica de filosofía para niños, surgirán quizá preguntas sobre qué es la filosofía, qué es la realidad, qué es una herramienta, qué es la experiencia, por qué hay reglas, etc. Pero desde ese momento, el profesor ya puede implementar la comunidad de indagación de manera introductoria, vinculando las interrogantes pertinentemente con el estudio de la realidad, de donde surgirán temas propuestos por los niños y significativos para todo el grupo.

²⁰¹ Este punto lo añadimos nosotros, en *La Filosofía en el aula*, Lipman no menciona este paso como requisito, pero consideramos que es importante porque desde el inicio, cuando se hace la presentación por primera vez del grupo, y a lo largo del curso, durante las lecturas de las novelas y las actividades dentro de la comunidad, esta disposición espacial resulta conveniente para llevar a cabo otra serie de estrategias que

escuchar y ver a los demás miembros de la comunidad, y desvanecer la postura que dispone a los alumnos a escuchar única o principalmente al coordinador, e incitar a que los alumnos empiecen a comunicarse cada vez más entre ellos mismos.

- Presentación: Cuando se trata de la primera vez, es muy importante que se exponga el propósito de la didáctica de filosofía para niños en términos claros y de preferencia escrita en un punto visible para todos. Este punto es el momento en que se solicitan los nombres, la edad, y aquella información personal que nos sirva a sentirnos en un ambiente de aproximación, como gustos, actividades favoritas, etc. Puede ser que en el grupo ya se conozcan algunos desde el preescolar, o porque son vecinos, pero dado que se está trabajando en un espacio nuevo que además se pretende que ellos mismo construyan, es preciso que vuelvan a hacer la presentación junto con el coordinador.

- Reglas de operación: También es el momento en donde se pueden establecer las reglas para hacer funcionar la comunidad de indagación, desde este punto puede incitarse a los niños a que propongan cuáles deben ser y por qué creen que deben ser así, así como cuestionarse si debe o no haber ciertas reglas y qué sentido tiene que se cumplan o no. En caso de que no haya iniciativa el coordinador puede hacer sugerencias pero animando a que estén sean debatidas y justificadas. Una vez establecidas estas pueden ser escritas en un lugar visible del salón. El sentido es que desde el principio se haga ver a los niños que son partícipes y coautores de la comunidad de indagación y su funcionamiento, así como para que el coordinador pueda hacer observaciones iniciales del desempeño o familiaridad que los alumnos tienen con ciertas habilidades, como ofrecer ejemplos, escuchar a los demás, exponer sus planteamientos y ofrecer razones: por qué sí o por qué no, entre otros. Eso le permitirá al coordinador identificar cuáles son las necesidades del grupo en términos de desarrollo de habilidades y plantearse metas, así como prever cómo organizar su intervención para fortalecerlas.

b) El pretexto: contexto y “temas generadores”

estimularán el uso y desarrollo de habilidades de investigación, de razonamiento y de conducta cooperativa como son: poner atención a lo que dice el otro, hablar para todo el grupo y no sólo con una persona, pedir y respetar turnos para hablar, cuestionarse unos a otros, entre otros. Investigadores y docentes que trabajan con el modelo de Lipman y otras variantes de Filosofía para niños, como Stella Accorinti, Gabriel Arnaiz, Anne Lalanne, Gustavo Santiago, entre otros, consideran la disposición circular como parte de la estructura de funcionamiento de la comunidad de indagación.

- Contexto: El estudio del contexto es muy importante, aquí suponemos que el coordinador ya ha realizado una investigación previa o que tiene los conocimientos básicos sobre el contexto donde va a llevar a cabo su práctica, y que ha realizado un examen de las “situaciones límite-problema”²⁰², por tanto de los posibles temas que pueden surgir, sin embargo, como el interés que los niños tengan sobre ellos es impredecible y depende de las experiencias que los vinculen a ellos, se debe motivar a los niños a hablar de su entorno, haciendo preguntas para indagar sobre qué les interesaría estudiar, poniendo énfasis en lo que llamamos “situaciones límite-problema” y atención a aquellos temas que generen mayor inquietud a los niños, aquellos temas que encuentran difíciles de entender y encontrar sentido, y que abarquen el mayor interés del grupo. Estos temas se pueden identificar porque constituyen problemas que no se responden con un sí o un no, sino que albergan dificultades, son desafiantes. El coordinador debe anotar cada tema de interés, pues de ahí surgirán los “temas generadores” con los cuales los alumnos elaborarán el programa de estudio. Una vez que hayan propuestos suficientes temas el coordinador los regresa al grupo para que ellos elijan uno de mayor interés para ellos, este tema elegido constituirá su “tema generador”. La función del pretexto²⁰³ es la de desplegar los puntos de interés para abrir el debate. Aquí, el “tema generador” es el pretexto, se comienza con el que los alumnos hayan escogido para la sesión²⁰⁴.

²⁰² En páginas anteriores mencionamos el tipo de información que busca recabar este estudio previo. También puede realizarse una carpeta de datos como apoyo al profesor y que sirva para documentar sus prácticas. Fuentes como el INEGI sirven para la investigación, pero el análisis de la información constituye una lectura crítica de los datos recopilados, los ejes que nos pueden servir para este estudio son lo que exponemos en torno a las “situaciones límite-problema”, donde resaltamos la actividad de problematización de la realidad, extraída de los ejes pedagógicos de Paulo Freire. Otros campos además del socioeconómico pueden ser revisados, como el artístico y folclórico, el gastronómico, en general, la investigación del contexto se aproxima al conocimiento de la cultura.

²⁰³ En el programa original de Lipman, el pretexto son los capítulos de las novelas del currículum. En algunas adaptaciones del programa lipmaniano de Filosofía para Niños, el pretexto es algún texto literario escogido para desplegar temas de interés filosófico. Pero también hay prácticas con profesores más experimentados, que usan como pretexto cualquier medio que pueda abrir un diálogo, donde el debate surge de manera más espontánea, en esta modalidad el pretexto puede ser un video, una canción, una charla casual sobre lo que hicieron antes de llegar a la escuela, etc., pero requiere mayor habilidad del coordinador para conducir y organizar los puntos relevantes hacia una discusión de sentido filosófico y no dejarla en una plática común. Nuestro pretexto es un “tema generador”, en el sentido que concibe Freire, derivado del estudio de las “situaciones límite-problema”.

²⁰⁴ Los demás temas pueden ser tratados en sesiones posteriores, siempre y cuando el grupo decida cuál es de su interés en cada sesión, por eso el profesor debe llevar un registro de cada sesión, esto además le permitirá organizar la información, hacer planes de trabajo mejor pensados para cada tema que le permitan prever el giro de la discusión, y también pueden ayudarle a verificar los avances cumplidos y realizar evaluaciones del progreso del grupo y de su propio desempeño.

c) El Plan de trabajo

Los “temas generadores” envuelven a su vez un conjunto de temas con los que se encuentran vinculados, por lo que pueden surgir diversos puntos de interés en torno a éstos, estos puntos de interés formarán el plan de trabajo para la discusión, el cual es propiamente elaborado por los alumnos, puesto que es una recopilación de sus intereses e inquietudes. El coordinador puede preguntar a los niños por qué les pareció interesante el tema que escogieron, y si es posible ir anotando en el pizarrón las preguntas o cuestiones que vayan sugiriendo junto con el nombre de quien las propone y comprobar si se corresponde con las ideas que quisieron dar.

Para comenzar la discusión se elige uno de los temas planteados en el plan de trabajo que se creó, el método para elegir el tema a investigar varía, pero generalmente se hace mediante una votación democrática²⁰⁵. Una vez elegido el punto de interés, el coordinador puede animar a los alumnos a que digan qué opinan sobre el tema, y tratar de obtener diferentes puntos de vista, si no hay iniciativa puede seleccionar al alumno que hizo la sugerencia para que explique a los demás lo que encontró de interesante en el tema. Algunas preguntas estratégicas que podrían servir de guía para abordar el plan de discusión son:

¿Por qué encontraste interesante ese tema en particular?

¿Estás familiarizado con temas de este tipo?

¿Hay algo en este tema que te parezca sorprendente o interesante?

¿Hay algo en este tema que tú crees que debiéramos discutir?

Estas preguntas pueden servir para aquellos que van a coordinar por primera vez una comunidad de indagación, pero sólo con el tiempo y la práctica encontrarán la forma de realizar

²⁰⁵ Cf. S. Accorinti, en *op. cit.*, p.45. En donde plantea el problema de que llevar a cabo votaciones podría comunicar a los niños que lo importante radica en el consenso o la toma de decisiones, algo que la comunidad de investigación no busca. Nosotros creemos que al trabajar por primera vez es probable que este tipo de cosas sucedan, pero conforme avanza la comunidad de indagación y los alumnos van incorporando las estrategias de discusión filosófica, los alumnos ponen más atención en la elección que hacen de los temas que van a estudiar, haciendo su elección significativa. Otras maneras de comenzar la discusión pueden ser: con el primer punto del plan de trabajo, hacer una elección al azar, pedir a algún alumno que elija uno de los puntos; clasificar las sugerencias en temas de interés, etc. Aunque la elección mediante la votación de la mayoría resulta muy eficaz porque sintetiza el interés de la comunidad en el tema a investigar. Pudieran haber dudas respecto a si mediante la votación se expresa el interés real del grupo, es decir, que puede pasar que los alumnos voten por un tema sólo porque los demás también lo hacen y no porque sea significativo para ellos.

preguntas más precisas y adecuadas para motivar la participación y que permitan coordinar la discusión de manera más natural.

d) Desarrollo de la discusión filosófica

Ayudar a los niños a expresar su pensamiento ofrece la oportunidad de que una vez que lo exteriorizan, reflexionan sobre lo que han pensado. Este acto de reflexionar no se agota sólo como una actividad pasiva del sujeto, sino que al expresar lo que piensan pueden tomar consciencia de lo pensado, tomarlo como objeto de estudio, jugar con las ideas, buscarle sentido. Aunque al principio las experiencias sirvan para mostrar las semejanzas y diferencias de cada quien relacionadas con el tema de estudio, el profesor debe ayudar gradualmente a los alumnos a salir del límite de la experiencia propia para tratar de hacer comprensibles las ideas sobre las que reflexionan en un orden mayor²⁰⁶, de búsqueda de sentido no sólo para cada uno sino para los demás también, esto puede lograrse alternando estrategias que promuevan el uso de habilidades de pensamiento para la reflexión crítica en el desarrollo de la discusión, como son: pedir que expliquen lo que quieren decir y que lo hagan de manera coherente, ofreciendo razones, realizando comparaciones o bien, estableciendo diferencias, también imaginando formas diferentes de pensar una misma cosa. La búsqueda de sentido puede involucrar también la búsqueda de definiciones de las palabras, consecuencias de las premisas y los supuestos de nuestras opiniones, todas ellas son formas en que los niños se aproximan a lo que Anne Lalanne nos dice que constituye lo “característico del trabajo filosófico”²⁰⁷, a saber: la argumentación, la conceptualización y la problematización.

- Explicación: Se trata de que el coordinador ayude a los niños a que articulen lo que piensan independientemente si él está de acuerdo o no con lo que dicen, lo importante es que los niños expresen su idea tal como quieren decirla, tratando de no alterarla o tergiversarla, sino pidiéndoles que expliquen lo que tratan de decir. De acuerdo con Lipman, la explicación se halla entre la reformulación (no manipulada para fines propios o por negligencia) y la interpretación,

²⁰⁶ Cf. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 134. En el sentido que dice Freire, salir de la perspectiva parcial de la realidad hacia una comprensión de la totalidad.

²⁰⁷ Anne Lalanne, *Filosofar en la escuela*, p. 25. Anne Lalanne es una de las precursoras de los “talleres de filosofía” en Francia.

cuando extraemos y resaltamos algunos rasgos de lo que se ha dicho²⁰⁸. El coordinador puede ayudar a hacer explicaciones a través de algunas preguntas como:

¿Esto es lo que quieres expresar...?

Según lo que has dicho, ¿entiendo bien si digo que piensas que los siguientes puntos son importantes...?

¿Podría resumir lo que has dicho de la siguiente manera...?

¿Podrías decirnos en breves palabras lo que has dicho?

- Interpretación: Interpretamos cuando extraemos significados. Hay dos maneras de descubrir el significado de lo que se dice: inferir lo que se implica lógicamente e inferir lo que se sugiere, aunque no esté lógicamente implicado. Cada afirmación puede ser interpretada de modo distinto por otra persona respecto al modo en el que nosotros le damos sentido, el marco de referencia es personal en ese aspecto, por lo que hay que distinguir si lo que estamos interpretando cobra el mismo sentido para todos.²⁰⁹

Es posible inferir sugerencias a través del lenguaje no verbal, por ejemplo, través de gestos, expresiones faciales o tonos fuera de lo común²¹⁰, e interpretar sus significados como respuestas a lo que se ha dicho. Algunas formas de lograrlo son mediante preguntas como:

De lo que se ha dicho, yo concluyo que...

Si no me equivoco, tu posición puede ser interpretada de esta manera...

²⁰⁸ M. Lipman, *La Filosofía en el aula*, p. 211.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 212.

²¹⁰ La interpretación del lenguaje no verbal (gesticular, facial, corporal, conductual), sin embargo, requiere de una gran destreza. Aunque es posible detectar cuando alguien no está de acuerdo con lo que decimos cuando ésta persona expresa en su rostro una mirada perpleja, y que está de acuerdo cuando asiente con la cabeza, por ejemplo; o detectar cuando alguien no está entendiendo nuestros planteamientos cuando mira a sus compañeros de al lado confundido. Pero, en general, este lenguaje encierra muchas ambigüedades difíciles de descifrar, por ejemplo: cuando no hay mucha seguridad en la afirmación que se hace el alumno puede sonreír tímidamente, o puede decir que está de acuerdo con la postura del otro pero torcer los labios con molestia, en esos casos los gestos pueden indicar que lo que se expresa verbalmente no corresponde con lo que se piensa. En cualquier caso, es mejor confirmar lo que estas interpretaciones nos sugieren mediante preguntas claras y directas, e incitar a los alumnos a expresar lo que realmente piensan o sienten.

Corrígeme si me equivoco, ¿pero no estás diciendo, en resumen que...?
De lo que estás diciendo, parece seguirse lógicamente que...
¿Estás sugiriendo que...?
¿Estás implicando que...?
¿Estaría distorsionando lo que dices si lo pongo de este modo...?
Interpreto lo que quieres decir del modo siguiente...
¿Podemos poner lo que quieres decir de este modo...?
¿Puedes explicar lo que quieres decir con lo que acabas de decir?
Si lo que estás diciendo es correcto, ¿no se seguiría de ello que...?
Si lo que estás diciendo es correcto, ¿cómo explicas el hecho de que...?
En vista de lo que has expresado, ¿no piensas que...?
En vista de lo que has expresado, ¿crees que...?
Creo que lo que acabas de decir es significativo o no lo es porque...
Me parece que las implicaciones de lo que dijiste son enormes porque...
¿Estarías en desacuerdo con esta interpretación de lo que dijiste?²¹¹

- Coherencia: Lipman entiende la petición de coherencia como la acción de usar un mismo término en un argumento o en una situación de modo que el término mantenga el mismo significado cuantas veces sea usado, y en base a eso ofrece los siguientes ejemplos:²¹²

¿Poco antes, cuando usaste la palabra -----, no la usaste en un sentido bastante diferente al que estás usando ahora?
¿Están en realidad en desacuerdo uno con otro, o simplemente están diciendo la misma cosa pero de dos maneras diferentes?
Me parece que hay una contradicción directa entre esos dos puntos de vista...
Solamente para elaborar un poco más ese punto, ¿no sería coherente el agregar que...?

²¹¹ *Ibid.*, p. 214.

²¹² *Idem.* Cuando hablábamos del lenguaje no verbal y la interpretación de las sugerencias, al pedir que los alumnos pongan atención a lo que dicen sus afirmaciones y a lo que sugieren sus actos, es también exhortarlos a buscar la coherencia.

Por supuesto que tus puntos de vista son coherentes; pero aun así podrías estar equivocado porque...²¹³

Buscar la coherencia en lo que decimos puede llevarnos algunas veces a definir nuestros conceptos, para asegurarnos que todos estamos entendiendo lo mismo o revelar las diferencias de nuestras interpretaciones, esto puede suceder cuando nos enfrentamos a un término confuso o que genera problemas de comprensión en el diálogo: ¿Cuando usas la palabra qué quieres decir? ¿Podrías definir la palabra que acabas de utilizar? ¿A qué se refiere la palabra -----? Si una cosa es un -----, ¿cuáles son sus características principales?²¹⁴

La cuestión de la coherencia no se limita exclusivamente al uso de las reglas lógicas, o la consistencia argumentativa, también existe el ámbito de la ética, la política, etc. Dependiendo del tipo de problema es que se deben plantear las preguntas, por ejemplo, un niño puede afirmar estar de acuerdo con que no es correcto hacer tal o cual cosa, y sin embargo en la práctica hacerlo, aquí la pregunta podría dirigirse a la correspondencia entre lo que se cree y lo que se hace.

- Propositiones: Encontrar las presuposiciones en lo que se está diciendo, así como lo que implica de lo dicho, puede ayudar a darnos cuenta del alcance de lo que decimos o estamos afirmando y ofrecer la oportunidad para replantearlas o modificarlas, lo que constituye la exploración autocorrectiva, distintiva de la comunidad de indagación.²¹⁵ Algunas preguntas que ofrece Lipman nos podrían ayudar a encontrar presuposiciones en los planteamientos de los niños:

¿No estás dando por supuesto que...?

¿Lo que dices no presupone que...?

¿Lo que dices no se basa en la noción de que...?

¿Lo que acabas de decir está basado en tu creencia de que...?

¿Dirías eso si no creyeras también en...?²¹⁶

- Dar razones: Cuando el coordinador incita a los niños a ofrecer las razones que sustentan sus ideas o afirmaciones, está desafiando su capacidad de razonamiento y los aproxima al

²¹³ *Idem.*

²¹⁴ *Ibid.*, p. 215.

²¹⁵ *Ibid.*, p. 41.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 217.

desarrollo de la argumentación: “Cuando uno ofrece una razón en apoyo de una opinión se debe por lo general a que la razón ofrecida es menos controvertida y más aceptable que la opinión a la cual está dando apoyo. En otras palabras, apelamos a las razones porque conllevan algo de plausible.”²¹⁷ Algunas formas de incitar a los niños a que ofrezcan razones que sustenten sus opiniones son:

¿Cuáles son las razones en las que te apoyas para decir eso?

¿Qué te hace pensar que...?

¿En qué te basas para creer que...?

¿Podrías, ofrecer un argumento para apoyar tu afirmación de que...?

¿Por qué dices eso?

¿Por qué crees que tu punto de vista es correcto?

¿Qué puedes decir en defensa de tu punto de vista?

¿Hay algo que quieras decir para probar que tu punto de vista es correcto?

¿Podías decirnos por qué crees que es de ese modo?²¹⁸

Señalar a los niños en qué consisten las falacias es también un recurso por el cual podemos invitarlos a razonar eficazmente, a encontrar lo que Lipman denomina *mejores razones*²¹⁹ para respaldar sus opiniones o creencias, independientemente del valor que el profesor les dé a ellas. Respecto a este punto, en su libro *Filosofía con los más pequeños*, Gustavo Santiago nos ofrece ejemplos de cómo identificar falacias con niños, ayudándoles a ver que “cierto tipo de respuestas ‘no vale’” en la búsqueda de mejores razones: 1) Falacia de petición de principio: cuando se responde del modo “porque sí” o “porque no”; 2) Falacia de apelación a la fuerza: cuando se presiona a la otra persona a aceptar lo que uno dice del modo “porque, si no, no te quiero más”; 3) Falacia de autoridad: cuando se responde no por lo que uno mismo piensa sino por lo que alguien más dijo, del modo “porque lo dijo alguien”; 4) Apelación a la multitud: cuando se responde apelando a que los demás hicieron, dijeron, etc., del modo “Porque todos lo

²¹⁷ *Ibid.*, p. 219.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 219.

²¹⁹ *Ibid.*, p. 220.

hicieron”; 5) Falacia ad hominem circunstancial: cuando se responde del modo “Él me lo hizo primero”.²²⁰

- Encontrar alternativas: Algunos niños creerán que existe sólo un modo de ver las cosas, que es el que ellos conocen o referido a su experiencia familiar, un modo de ayudarlos a abrir su horizonte es animarlos a descubrir y examinar diferentes tipos de vista, y opciones a las que ellos poseen. Animándolos a buscar ejemplos y contraejemplos de sus afirmaciones, a detectar ambigüedades y a calcular consecuencias de sus afirmaciones. Algunos ejemplos que ofrece Lipman para guiar la discusión hacia ello son del siguiente modo:

Hay algunas personas que piensan que...

¿Aceptarías que fueran posibles otras creencias sobre este mismo tema?

¿De qué otro modo puede verse este asunto?

¿Alguien tiene un punto de vista diferente?

Supón que alguien quisiera contradecir tu punto de vista. ¿Qué posición tomaría?

¿Tu punto de vista es el único que alguien puede tomar sobre este tema?

¿Hay circunstancias en las que tu opinión sería incorrecta?

¿Hay otras maneras de ver este asunto que sean más creíbles?

¿Hay otras maneras de ver este asunto que sean posibles, aunque puedan ser falsas?

¿Es posible que haya otras explicaciones además de las tuyas?

¿No podría ser también que...?

¿Qué pasaría si alguien sugiriera que...?²²¹

Volvemos a reafirmar que preguntar es un arte, se necesita cierta sensibilidad para elaborar preguntas significativas, y realizarlas de forma adecuada según la situación, así como encontrar una manera adecuada para guiar el curso de la discusión, para hacer no sólo más dinámico el intercambio en el diálogo sino más comprensivo también. Se trata de fomentar preguntas que propicien el razonamiento, que dinamicen el pensamiento y aproximen el diálogo al

²²⁰ Gustavo Santiago, *Filosofía con los más pequeños*, p. 44. Gustavo Santiago es profesor de filosofía de Universidad de Buenos Aires, Argentina. Trabaja Filosofía para Niños desde 1994 en los niveles inicial y básico de la enseñanza.

²²¹ *Ibid.*, p. 222

mayor intercambio de ideas para lograr una discusión filosófica y no sólo un intercambio de opiniones. Lipman nos señala otros ejemplos de preguntas que podrían darse en la coordinación de una discusión filosófica, que fomenten el razonamiento:

¿Qué razones tienes para decir eso?

¿Por qué estás de acuerdo (o en desacuerdo) con ese punto?

¿Cómo estás definiendo el término que acabas de usar?

¿Qué quieres decir con esa expresión?

¿Lo que estás diciendo ahora es coherente con lo que habías dicho antes?

¿Podrías aclarar esa afirmación?

Cuando dijiste eso, ¿qué implicaban tus afirmaciones?

¿Qué se sigue de lo que acabas de decir?

¿Sería posible que tú y él se estuvieran contradiciendo?

¿Estás seguro de que no te estás contradiciendo?

¿Qué alternativas hay para la formulación que hiciste?²²²

e) Cierre

Una comunidad de investigación filosófica no se enfoca en obtener una conclusión o alcanzar un consenso, sino la mayor comunicación de ideas. Aquí es donde la comunidad de indagación muestra su especificidad como proceso dialógico. Hacer una evaluación de la actividad es importante para tomar consciencia de lo aprendido y de la eficacia de la investigación filosófica que se llevó a cabo, en términos de hallazgo de sentido, ya sea de manera individual o en grupo. Se trata de realizar un breve ejercicio a través de la síntesis en una palabra o concepto, sobre lo que le pareció más relevante a cada uno o al grupo en el desarrollo de la discusión, el coordinador puede hacerlo pidiendo a los alumnos que expresen de manera oral o escrita. Se puede sugerir que piensen en cómo fue su participación, si lograron expresar realmente lo que querían decir, si

²²² *Ibid.*, p. 207 Este tipo de preguntas, y otras más estratégicas, tienen que ver con encontrar y fomentar operaciones de pensamiento lógico, pero no son las únicas formas, por ejemplo, atender al contexto para verificar la validez es otra forma que puede desplegar alternativas de razonamientos.

algo en la forma de ver las cosas cambió y por qué, cuidando de no abrir nuevamente la discusión sino incitándolos a que sean claros y concisos.

En el ejercicio de síntesis se está desarrollando un proceso de toma conciencia sobre los propios actos cognitivos y su posibilidad de mejora a través del impulso de las estrategias que puedan ser más convenientes para cada uno, así como de otras habilidades no sólo del pensamiento, por ejemplo de conducta, revisar si se logró escuchar y respetar las opiniones de los demás, lo que hace del cierre una forma de evaluación pero diferente a la tradicional, aquí la evaluación no es para buscar aprobar o reprobar, sino encontrar equilibrio de fuerzas, oportunidades de mejora y de compromiso a través del ejercicio de reflexión consciente.²²³

No hay reglas definitivas para el método de discusión perfecta, los ejemplos de preguntas que reunimos aquí siguiendo a Lipman sirven sólo como una guía, pero el verdadero desafío es hacer propio el espíritu socrático, de tomar conciencia de saber que no se sabe y, por eso mismo, desear saber, cuestionar-se.²²⁴

²²³ Cf. A. Sático, Angélica, Irene De Puig, "Proyecto noria infantil y primaria. Boletín núm. 0", p. 27; A. Sático, "Personas creativas, ciudadanos creativos", pp. 163-79. Donde se proponen otras formas de evaluación para el cierre, por ejemplo, a través de la evaluación figuroanalógica, una forma lúdica para trabajar con niños más pequeños, en la que se resaltan las capacidades creativas de los niños, las herramientas visuales y el aspecto del juego como impulsos para el pensamiento crítico.

²²⁴ I. Ellacuría, *Filosofía, ¿Para qué?*, p. 129. "Hacen falta Sócrates implacables, que pongan en tela de juicio toda esa suerte de tópicos tan repetidos, que se nos quieren hacer pasar como evidencias. Tenemos que llegar a la convicción de que no sabemos y de que la gente no sabe: ni siquiera sabemos qué es lo que tenemos que saber, ni cómo lo tenemos que saber, por mucho que pretendan conocer los autores de la reforma educativa. Tenemos que llegar a la convicción de que se necesita un ingente esfuerzo por saber, pero por saber críticamente."

PARTE III.

TRADUCCIÓN A LA PRÁXIS

1) TRES SESIONES PRÁCTICAS EN UNA ESCUELA PRIMARIA EN LA COMUNIDAD DE ORIZABITA, IXMIQUILPAN, HIDALGO

ACERCAMIENTO A LA ESCUELA Y A LA COMUNIDAD

A finales del mes de marzo y principios del mes de abril del año 2017, en la Escuela Primaria General “Benito Juárez”, con clave: 13DPR2330F, perteneciente a la zona escolar: 054, de Orizabita, Hidalgo, se realizaron tres sesiones prácticas donde se implementó el Esbozo de la didáctica de filosofía para niños, presentado en capítulos anteriores. Para dichas prácticas se requirió de la autorización del director de la escuela, el profesor Sixto Téllez Aguilar, con quien se sostuvo un encuentro personal para dialogar y posteriormente realizar la petición formal escrita. En este encuentro se ofreció una visión esencial de lo que es el programa de Filosofía para Niños, en qué consiste el proyecto inscrito en el programa de titulación, así como de lo que se esperaba realizar y obtener de las prácticas con los alumnos. Obtenido el visto bueno, se envió la solicitud formal por escrito y el director autorizó realizar tres sesiones prácticas de una hora por sesión con el grupo de 5° grado grupo “A”.

Previo a la realización de las prácticas se llevó a cabo el trabajo de recolección de información en torno a los aspectos socioculturales y de todas aquellas características que permitieran elaborar un archivo del contexto en el que se enmarca la escuela para, a través de él, estudiar posibles elementos de las “situaciones límite-problema”. Durante el mes de marzo, e incluso en los meses posteriores a las prácticas escolares, se realizaron diversas entrevistas con los delegados de Orizabita, autoridades representativas de la comunidad elegidos mediante Asamblea Popular, con la finalidad de recabar información en torno a la historia e información básica de la comunidad. Los delegados expresaron su buena disposición para poner al alcance la información que pudiera ayudar en esta investigación y cuando no contaron con los datos recomendaron a dónde o con quién acudir, fruto de esos encuentros está contenido en la información que aquí se recopiló sobre las tradiciones, modo de organización, y de la experiencia propia como nativa de la comunidad.

Se añade al final de este trabajo un Anexo, en donde se encuentran registros fotográficos y evidencias de trabajo de los alumnos que permitieron trazar el contexto de la comunidad en donde fueron desarrolladas las prácticas del esbozo didáctico de filosofía para niños.

EL CONTEXTO DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Ixmiquilpan es una de las 27 cabeceras municipales que conforman el territorio conocido como Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo, a éste municipio pertenece la comunidad otomí de Orizabita, hablantes del otomí, lengua que procede de la familia otopame, cuya variante lingüística es reconocida por sus hablantes como Hñähñu, quienes a su vez se definen a sí mismos como Ñähñu que significa “quienes hablan por la nariz”,²²⁵ de acuerdo a su propia expresión lingüística, debido a la fonética de su alfabeto con marcados tonos nasales y guturales. Debido a la agrupación lingüística y por circunstancias históricas, generalmente se denominan como otomíes a las poblaciones indígenas hablantes de esta lengua, pero cabe resaltar que cada región cuenta con su propia autodenominación para la variante que hablan, y esto se debe a que desde la visión interior de estos pueblos “el término otomí es visto como peyorativo e impuesto por otra cultura”²²⁶.

El pueblo de Orizabita, es de mayor antigüedad, incluso, que la promulgación del propio estado de Hidalgo (1869).²²⁷ En 2017 se celebran trescientos años de que obtuvo su jerarquía política como pueblo independiente de la cabecera municipal de Ixmiquilpan, nombrada entonces como “República de los naturales de Orizaba”, autorizada por el marqués de Valero Don Baltazar de Zúñiga Virrey de la Nueva España en diciembre del año 1716 y ejecutada por Don Pedro Durán del Moro en enero del año 1717²²⁸, de ahí que aún hoy algunas personas mayores de edad se refieran al pueblo como “República de Orizabita”.

No hay información que precise desde cuándo el topónimo de Orizabita fue usado en vez de Orizaba para referirse al mismo asentamiento hidalguense. De acuerdo a la tradición oral, el

²²⁵ A. Arroyo M., *El Valle del Mezquital. Una aproximación*, p. 61 y 62.

²²⁶ SEP-INALI: *Njaua nt'ot'i ra hñähñu/Norma de escritura de la lengua hñähñu (otomí) de los estados de Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Michoacán y Veracruz*, p. 127.

²²⁷ Ver Anexo 1. Figura 9.

²²⁸ Ver Anexo 1. Figura 1. Información recuperada de los archivos de la comunidad, investigación que actualmente lleva a cabo la Delegación municipal de Orizabita con el propósito de indagar en los orígenes de la comunidad y su vínculo con el Señor del Buen Viaje.

topónimo proviene del culto religioso al Señor del Buen Viaje, santo patrono del pueblo cuya devoción enlaza a esta comunidad hidalguense con Orizaba, Veracruz. También hay un nombre en lengua hñähñü para referirse al pueblo, se le nombra “Ndäst’oho”, que quiere decir “Cerro principal”, en referencia a un cerro del que antiguamente se extraía mineral y del que aún hoy pueden observarse los restos de túneles que inspiran las más fantásticas historias que gustan oír los niños:

Una de las colinas que se da a notar se llama Däxt’ooho en otomí. Así que el pueblo que está cerca de ella lleva su nombre. Este es su nombre en otomí; toda la gente del valle la conoce por este nombre. El nombre que lleva en español, Orizabita, se le dio cuando un santo llegó ahí, quien era de Orizaba, Veracruz. Se dice que la gente lo trajo y que anduvo visitando varios pueblos. Cuando llegó a Däxt’ooho la gente no lo dejaba regresar a su lugar de origen. Así es como llegó a usarse el nombre de Orizabita, en honor del lugar de donde vino el santo.²²⁹

Se observa que Orizabita es un asentamiento en el que se concentra mayor movilidad social respecto a sus comunidades más próximas, ya que cuenta con un Centro de Salud Pública, un plantel escolar por cada nivel de educación básica hasta educación media superior, que son: preescolar, primaria, secundaria técnica, y Colegio de Bachilleres; también cuenta con la Biblioteca Pública “Rutilio Ramírez Trejo” No. 4972; el albergue comunitario, Casa del niño indígena “Teodomiro Manzano” C.C.T. 13TAI0373Y²³⁰, que brinda atención a estudiantes de nivel bachillerato con los servicios de hospedaje, desayuno, comida y cena de lunes a viernes. La comunidad también es sede de la Parroquia “El Señor del Buen Viaje”, misma que congrega en su administración a otras comunidades, pertenecientes a la Diócesis de Tula.

La distancia entre la localidad de Orizabita y la cabecera municipal consta de 12 kilómetros, la carretera está pavimentada en su totalidad; el transporte colectivo “combi” es el principal medio de transporte.²³¹ El clima predominante es semiárido y aunque la tierra es fértil y cultivable se ve afectada por la sequía, actualmente hay una zona de cultivo al sur de la comunidad que se abastece de agua por medio de un sistema de riego canalizado, “Canal

²²⁹ Jesús Salinas C., *ETNOGRAFÍA DEL OTOMÍ*, p. 20.

²³⁰ Ver Anexo 1. Figura 10.

²³¹ Ver Anexo 1. Figura 7.

Xotho”²³². Sin embargo, en el resto de la tierra, y donde las condiciones físicas lo permiten, los campesinos siguen sembrando según el periodo de lluvias marcado por los cambios estacionales, pues toda la región está compuesta de tepetate principalmente, tierra blanca, seca y muy dura que dificulta el cultivo.

El pueblo se abastece de agua potable de dos fuentes: la primera es de un manantial localizado en la montaña del Nandho, la segunda de un pozo llamado Cando; de ambos es conducida el agua que se reúne en un tanque contenedor ubicado en la localidad del Taxtho, y desde ahí es distribuida a las casas por medio de tuberías. El consumo de agua está regulado mediante medidores de instalación doméstica, el sistema de pago es mensual según los m³ de consumo.

Actualmente, Orizabita concentra en su jurisdicción a otros 26 pueblos: Agua Florida, El Álamo, Arbolado, El Banxu, Boxhuada, El Boye, Cantamaye, Cuesta Colorada, El Defay, El Dezha, Las Emes, El Gundo, Huacri de la Paz, Huacri, La Lagunilla, El Manantial, El Meje, El Nandho, El Nogal, Ojuelos, La Palma Orizabita, La Pechuga, San Andrés Orizabita, El Taxtho, Villa de la Paz, y Xaxni.²³³

Cada año, en semana santa se celebra una gran festividad popular religiosa que rinde culto al Señor del Buen Viaje y la Virgen de Dolores, en Orizabita.²³⁴ A esta fiesta, las comunidades aledañas a Orizabita son invitadas a llevar las figuras de sus santos patronos, durante esos días son colocadas en algún lugar dentro del recinto de la Iglesia y el tiempo que permanecen ahí son acompañados por algún mayordomo de su comunidad. La fiesta concluye el sexto viernes de cuaresma con la misa en honor a la Virgen de Dolores, y un evento cultural en el pueblo con fuegos pirotécnicos, quema del tradicional “castillo” y “torito”, así como un baile popular. Para la realización de esta festividad, los ciudadanos aportan cierta cantidad económica, además de que durante tres días ofrecen un convivio general para recibir a los peregrinos que acompañan a sus imágenes en procesiones para la gran fiesta. Debido a que esta celebración es católica, algunos ciudadanos no católicos contribuyen en otros aspectos, por ejemplo en las actividades deportivas que tienen lugar durante los días de fiesta.

²³² Ver Anexo 1. Figura 2

²³³ Ver Anexo 1. Figura 3.

²³⁴ Ver Anexo 1. Figura 6.

La Escuela Primaria General “Benito Juárez”, se encuentra en la zona centro de la comunidad de Orizabita, entre las calles Veracruz y Puebla, al norte y sur respectivamente; y las avenidas San Luis Potosí e Hidalgo, al este y oeste respectivamente.²³⁵

La mayor parte del alumnado radica en la misma comunidad, pero también hay quienes provienen de diversas comunidades aledañas y se transportan diariamente desde sus comunidades para asistir a la escuela.²³⁶ Cuenta con una biblioteca escolar y un aula de cómputo de reciente creación, también con techumbre del patio construida en el año 2014 a través del programa federal a cargo de SEDESOL: “Programa 3X1 para migrantes”. El grupo de 5° grado, grupo “A”, consta de 25 alumnos en total, de los cuales 12 son niñas y 13 son niños, de entre 10 y 11 años aproximadamente.²³⁷

LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN ACCIÓN

El archivo de investigación del contexto proporciona información que nutre el trabajo de planeación, ya que el esbozo didáctico pretende captar los intereses de los niños y partir de ahí a la reflexión filosófica, es importante conocer cómo se compone la realidad en que los niños se desenvuelven día a día, pues de ese contexto saldrán los temas de estudio.

Para las sesiones que se tenían previstas se realizaron guías que sirven al coordinador en la práctica docente.²³⁸ En la elaboración se toman en cuenta las habilidades de pensamiento importantes para desarrollar las sesiones; un listado de preguntas de seguimiento que podrían servir para despertar “temas generadores” y elaborar el plan de trabajo; así como la distribución del tiempo estimado para la introducción, desarrollo y cierre de cada sesión.²³⁹

Es importante aclarar que las planeaciones son guías y no planes rígidos que deben cumplirse en su totalidad, ya que, como describimos en nuestro Esbozo didáctico, los temas de estudio son propuestos por los alumnos en función de sus intereses, lo que significa que es posible que los temas previstos por el coordinador no se hayan considerado tal como fueron planeados o

²³⁵ Ver Anexo 1. Figura 4.

²³⁶ Ver Anexo 1. Figura 7.

²³⁷ Ver Anexo 1. Figura 8.

²³⁸ Ver Anexo 2. Donde pueden ser consultadas las planeaciones elaboradas para cada sesión.

²³⁹ Estas planeaciones están basadas en los formatos para planear una comunidad de indagación elaboradas por CECAPFI, las cuales son proporcionadas como material y guía para realizar las sesiones prácticas de trabajo en los diplomados en Filosofía para Niños en México.

ni siquiera hayan sido propuestos por los alumnos en el momento de sugerir los temas. Estas planeaciones se elaboraron pensando en las características y problemáticas observadas en esta comunidad rural indígena. A continuación tratamos de describir lo que aconteció en cada sesión, resaltamos entrecomilladas las preguntas y respuestas generadas en el diálogo de las sesiones.

Sesión 1.

Una de las cosas que llaman la atención al entrar al aula de 5to grado, además de los grandes ventanales del que cuelgan largas cortinas que tapan la vista a las montañas, el quiosco y el jardín del pueblo, es la estrechez del salón. Los niños están sentados en tres filas frente al escritorio del profesor y la pizarra, de espaldas a los ventanales, y los pupitres dejan poco espacio para la movilidad.

Un aspecto importante mencionado para la formación de comunidades de indagación en el aula es la disposición del espacio, se recomienda que todo el grupo se sienta formando un círculo o semicírculo, esto por varios motivos mencionados anteriormente en el Esbozo didáctico, uno de ellos es fomentar la atención e intercambio visual y de escucha pero, debido a lo anterior, esto no fue posible. Sin embargo, los niños tuvieron una explicación de esta situación y se acordó que para hablar se solicitarían turnos levantando la mano y antes de expresar sus puntos de vista o dudas dirían sus nombres en voz alta, haciendo hincapié en que cuando alguien hablara todos los demás escucharíamos respetuosamente.

Lo que al principio pareció un inconveniente con la disposición del espacio no representó dificultades con el desarrollo de las sesiones pero, posteriormente, los niños por sí mismos intentaron formar una especie de semicírculo, cuando no una simple curvatura en las filas, impulsados quizá por la propia dinámica de las sesiones que los insta al diálogo y el intercambio visual entre todos.

En el primer encuentro, se pretende que los alumnos conozcan de qué trata la didáctica que se desarrollará en las sesiones, qué se espera de ellos, y reunir datos que brinden mayor conocimiento del grupo, sus habilidades, inquietudes e intereses. Dar a conocer el panorama general de la filosofía para niños permite generar un ambiente de confianza y participación, que

los niños sepan que algunos de los objetivos son fomentar la reflexión, el debate y la investigación de temas vinculados a lo que viven diariamente desde su propia voz.

La sesión dio inicio desde la presentación con preguntas como “¿habían escuchado alguna vez sobre la filosofía?” Algunas de las respuestas fueron: “tiene qué ver con el razonamiento”, “sirve para pensar”, “tiene qué ver con cómo comprendemos”. Luego de las primeras preguntas y respuestas continuamos con preguntas como “¿qué es el razonamiento?”, donde se introducen en una ejercicio que los invita a hacerse preguntas sobre temas que vinculan a la ciencia, a las matemáticas, o a cosas que hacen los adultos, no niños, no ellos: “el razonamiento sirve para hacer ciencia”, “se usa en las matemáticas”, “los científicos son adultos”.

Pero, al sentirse provocados con preguntas como las siguientes, “¿quiénes pueden razonar?”, “¿la filosofía tiene algo que ver con los niños?”, “¿hay quienes son demasiado grandes para filosofar o demasiado pequeños para hacerlo?”, surgen respuestas que despiertan nuevas interrogantes y ánimos entre los niños: “todos los seres humanos tienen razonamiento” y “también los niños somos seres humanos y razonamos”, opinan con euforia los alumnos. Se les propone la siguiente hipótesis, suponer que hay alguien que duda mucho de las cosas incluso duda de que los niños tengan suficiente capacidad para pensar sobre ciertos temas que aborda la filosofía, por considerarse temas muy difíciles para los niños que tienen que ver, por ejemplo, con preguntarse el porqué de las cosas. Los niños se piensan a sí mismos, y reflexionan que, si la filosofía “tiene qué ver con el razonamiento” y “sirve para pensar”, entonces “¿qué les podría impedir hacerlo?": “esto que estamos haciendo es pensar”, dice una alumna con la mano bien estirada, que camina diariamente de San Andrés a la escuela un recorrido de aproximadamente una hora de ida y vuelta.

Con el avance del diálogo, los alumnos van perdiendo poco a poco la timidez, levantan con mayor frecuencia las manos para expresar sus opiniones. Se les incita a responderse a sí mismos, a indagar con sus compañeros, a no temer respuestas equivocadas pues con el creciente debate se dan cuenta de que lo que en apariencia son temas conclusos y conocidos pueden dar paso a preguntas insospechadas, y cuando de vez en cuando se asoma alguna pregunta que provoca risas burlonas y murmullos entre los alumnos, el papel del coordinador se hace presente para ayudar a que los niños realicen sus formulaciones de acuerdo a lo que quieren expresar, y lo que podría

considerarse como un momento vergonzoso se convierte en una satisfacción: “cuando preguntamos también razonamos”.

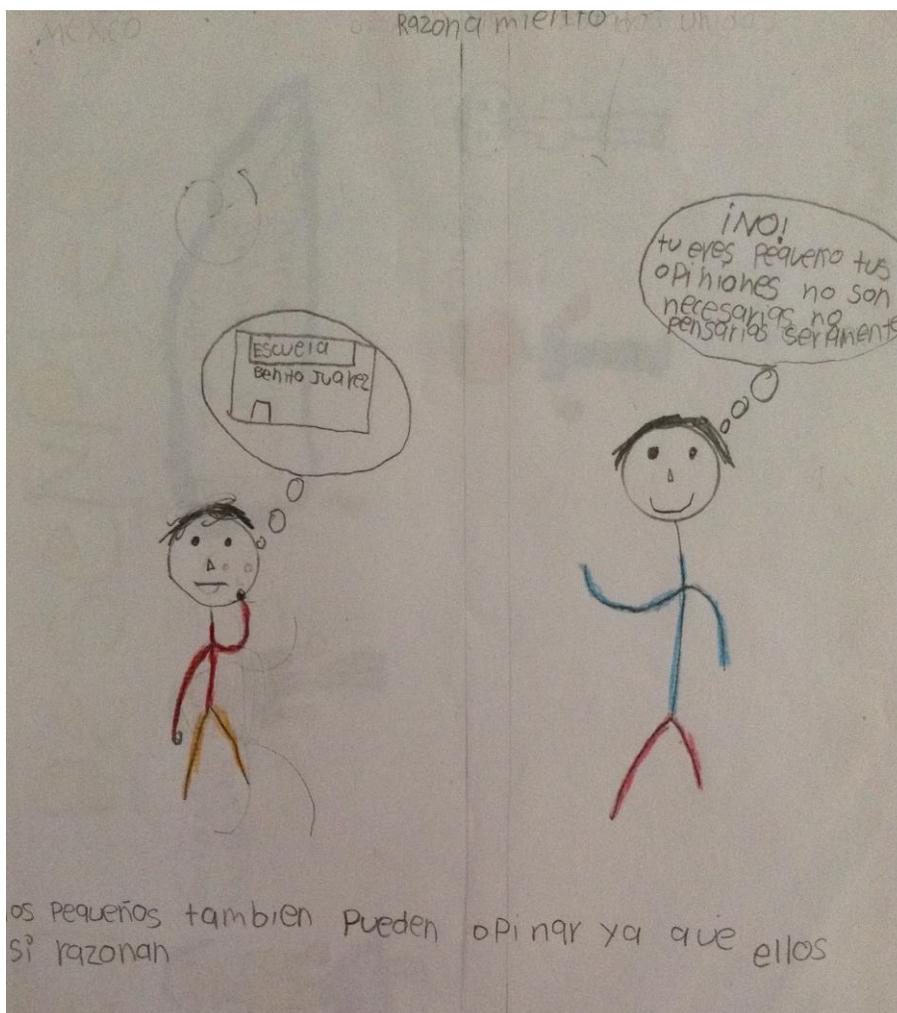


Ilustración 1. Sesión 1. Evidencia de resultados.

Para obtener los temas de estudio, se preguntó a los niños “¿de qué comunidades provienen?”, “¿en sus pueblos hay escuelas?”, “¿por qué van a la escuela?” El propósito es despertar el diálogo e indagar qué temas les gustaría estudiar, identificando aquellos que presenten un problema o desafío, es decir lo que llamamos “temas generadores”. Uno de los temas que más despertó el interés fue el de “salir a trabajar”, así que partiendo de este tema se elaboró el Plan de trabajo.

El grupo está conformado por alumnos de Orizabita y las comunidades de San Andrés, Villa de la Paz, El Boye y El Taxtho, en algunas de las otras comunidades sí hay escuelas primarias, pero los padres de los niños trabajan en Orizabita o Ixmiquilpan y se llevan a sus hijos para no dejarlos solos o porque no hay quien los cuide cuando salen de la escuela. En general, son las madres quienes los acompañan y muchas de las que vienen de otras comunidades trabajan como empleadas domésticas en esta comunidad. Algunas de ellas son esposas de migrantes que trabajan en Estados Unidos y vienen de visita una o dos veces al año para reunirse con sus familias, otras suman muchos años más sin ver a sus esposos. Algunos de los niños cuyas familias radican en la comunidad de Orizabita son hijos de profesionistas, albañiles, amas de casa, algunos de maestros que trabajan en otras zonas fuera del municipio. Gran parte del alumnado convive una buena parte del día con familiares cercanos, como sus abuelos, tíos o hermanos mayores, debido a que sus padres están fuera por motivos de trabajo. Es desde estas experiencias que los niños se preocupan por lo que significa “salir a trabajar”.

Una vez elegido el “tema generador”, es momento de desplegar los puntos de interés y formar el Plan de trabajo. “¿Qué es lo que te llama la atención de ese tema?”, “¿está relacionado con alguna experiencia personal?”, “¿qué te gustaría discutir sobre eso?”, son preguntas que cobran significado cuando los niños las nutren con sus inquietudes. Algunos de los puntos de mayor interés fueron: “desempleo”, “discriminación”, y “oportunidades de trabajo”.

Cabe señalar que en el tiempo en que se desarrollaron las sesiones, uno de los temas que generaban gran revuelo en las noticias nacionales como internacionales era el de la construcción de un muro fronterizo entre México y Estados Unidos, propuesta que el presidente Donald Trump utilizó durante su campaña presidencial. Empapados de sentimientos generalizados de críticas al país vecino del norte, de solidaridad y de indignación que aterrizaron en sus historias personales, vividas a través de sus familiares que tantas veces han cruzado esa frontera, los niños pusieron en la mesa del debate estos temas revelando otros matices del significado de “salir a trabajar” a través del complejo entramado de temas al que está vinculado, sacaron a la luz otras problemáticas, relacionadas no ya a conflictos internacionales, sino con nuestra propia sociedad, se les invitó a pensar “¿por qué la gente se va a Estados Unidos a buscar trabajo?”, “¿por qué se van arriesgando la vida en ello?”, “¿qué hace que un país sea mejor que otro?”, “¿un país es mejor porque las personas que en él viven también lo son?”, “¿qué nos hace mejores personas?”.

Los niños observan la falta de empleos, la desigualdad, los sueldos insuficientes, se preguntan qué hace falta para ser mejores personas, si es honesto que nuestro gobierno muestre indignación por un muro que busca frenar el paso de migrantes mexicanos hacia Estados Unidos en vez de generar oportunidades de empleos para que no se vayan del país, o de sus propias ciudades, exponiéndose a peligros que atentan contra su salud, su dignidad, su vida. Pensar su propia realidad, reflexionar sobre sus experiencias, los acerca a formular definiciones en base a la reflexión colectiva, como ocurrió con una de las alumnas que durante la sesión había expresado ideas diferentes, pero en su dibujo concluyó con la siguiente reflexión: “el *desempleo* es un peligro de vida → *describinado*”.

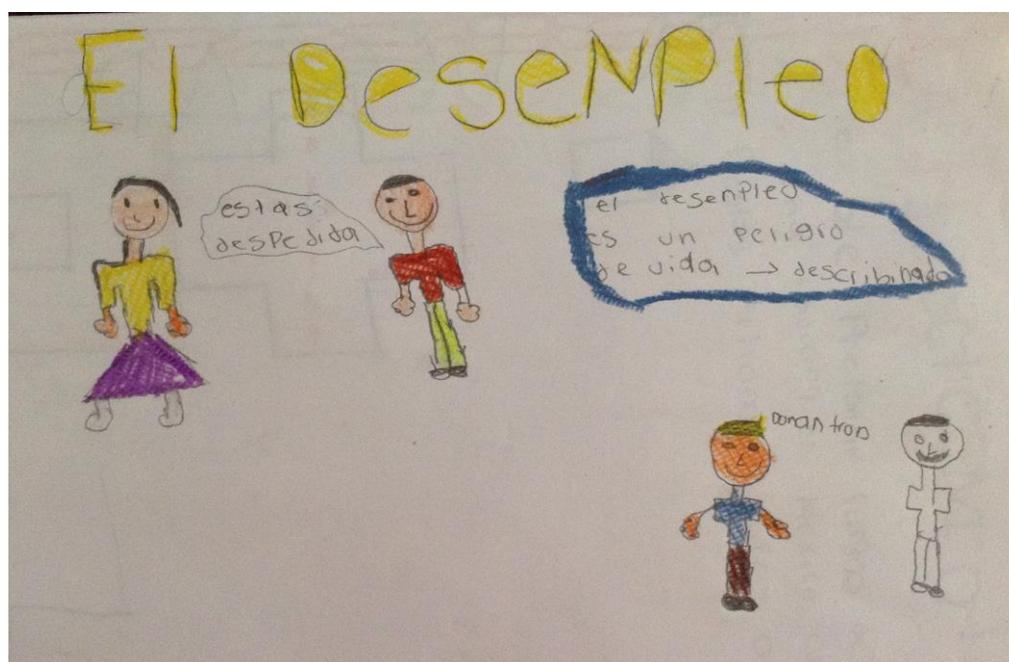


Ilustración 2. Sesión 1. Evidencia de resultados.

Para los niños, el desempleo es una situación que pone en peligro la vida de las personas, la pobreza las hace vulnerables a la discriminación y otros tipos de violencia de índole racial, como cuando “se rechaza a una persona por ser indígena o morena”, o cuando por salir a trabajar las personas “abandonan a sus familias, su lengua y su cultura”. El desarraigo cultural manifestado como uno de los peligros a los que conduce la migración e inmigración como consecuencia del desempleo, es planteado por los niños a través del análisis de sus propias experiencias. La problematización y el diálogo en el estudio de estos temas revelan en este proceso dolores vividos por los niños que de alguna manera son menguados en el candor de sus respuestas, y en la

semejanza de historias compartidas descubren otra parte de sí mismos, se reconocen a nivel personal como colectivo.²⁴⁰

En el ánimo de buscar posibles soluciones a los problemas del desempleo, los niños vieron como alternativa que el consumo de productos nacionales es una forma de fomentar el crecimiento de empleos para los mexicanos, que es una contradicción que los mismos medios televisivos que hacen tanto eco de las protestas contra el muro fronterizo sirvan sobre todo a la publicidad de grandes empresas extranjeras que se ven enriquecidas de la abundancia de mano de obra de obreros mexicanos dispuestos a trabajar a cambio de salarios injustos, por ser la única forma de sobrevivencia. Incluso, se cuestionan por qué algunos agricultores y trabajadores del campo, no son propietarios de esas tierras que trabajan, sino que son *jornaleros* de alguien más que “lleva la ventaja por ser dueño nada más”. Desentrañan conflictos que ahondan en la naturaleza y capacidad del ser humano para organizarse social y solidariamente, revelan contradicciones, critican la hipocresía con que se juzga el racismo de la sociedad estadounidense hacia los mexicanos, siendo que en nuestra propia sociedad se ejerce el racismo hacia los “morenos”, hacia los “indios”.

²⁴⁰ José Ezcurdia, *Filosofía para niños. La filosofía frente al espejo*, p. 103. Como señala José Ezcurdia, en el ejercicio mayéutico se despliegan diferentes movimientos de reflexión y acción, los niños como sujetos del pensar se abren paso a experiencias mentales y emocionales, como la catarsis, que muestran ese carácter vital de la praxis filosófica.

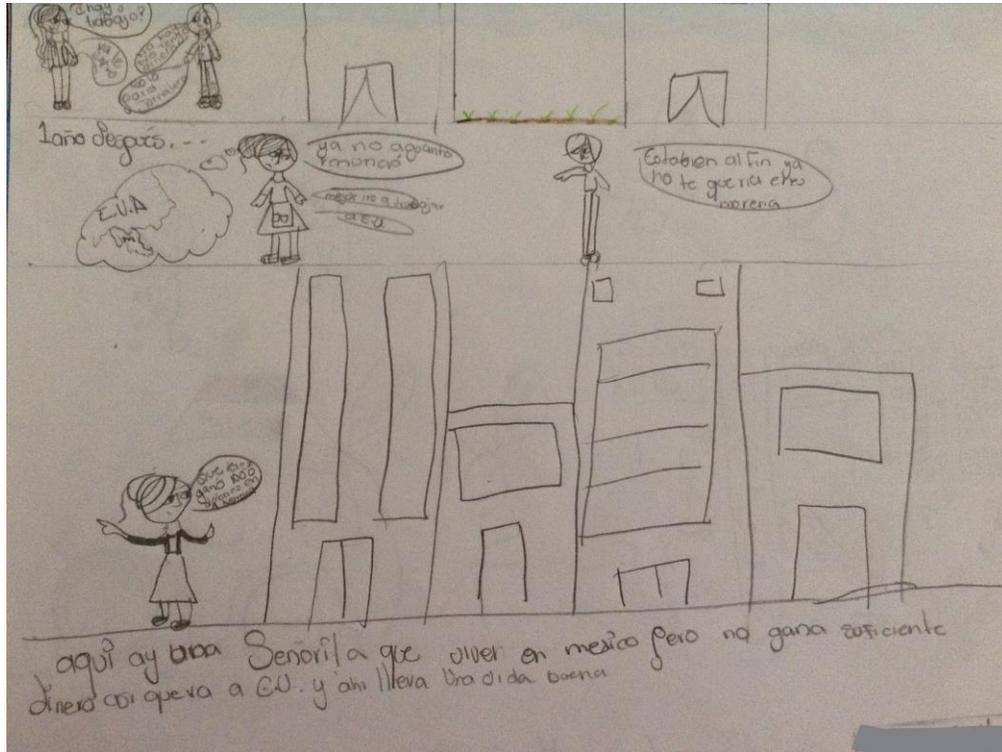


Ilustración 3. Sesión 1. Evidencia de resultados.

La filosofía para niños implementada a través del esbozo didáctico en el aula, hace de ésta un espacio en donde los niños cuestionan, debaten, intercambian opiniones, ejercitan su palabra, hacen suyo el discurso por medio del cual dan cuenta del mundo en que viven y la forma de pensar ese mundo.

Sesión 2.

En el siguiente encuentro con el grupo de 5to grado, hubo una gran cantidad de temas sugeridos para abordar en la sesión que incluso fue necesario hacer tres veces las votaciones y el conteo porque había quienes votaban más de un tema, los temas propuestos por los niños fueron los siguientes: comunidades vecinas, violencia, problemas de la comunidad, maltrato animal, maltrato infantil, contaminación, *gasolinazo*, diversidad sexual, corrupción, uso de redes sociales, *bullying* y drogadicción. El tema con mayor voto fue el del maltrato animal.

A quien propuso el tema se le preguntó “¿qué era el maltrato animal y por qué consideraba importante abordar el tema?”, pues a partir de este se elaboraría el plan de trabajo,

la respuesta fue que era importante porque “hay animales en peligro de extinción porque los están matando y eso es maltrato animal”. Los niños comenzaron a dar sus opiniones sobre los temas vinculados al maltrato animal y que les gustaría estudiar en la sesión, como la exhibición de animales en circos, zoológicos y museos, el tráfico de animales exóticos, la caza furtiva, entre otros, que han provocado la extinción de animales y colocado a otros en peligro de desaparecer, como la vaquita marina, el quetzal, el oso panda, etc. Pero lo que llamó mucho la atención es que trataban el problema como si fuera el capítulo de un libro, aparentemente ajeno a su propia realidad, o por lo menos no había en la larga lista de animales maltratados uno solo que perteneciera a la fauna del Valle del Mezquital, en el pueblo rara vez llegan las compañías de circo y no hay museos ni zoológicos.



Ilustración 4. Sesión 2. Evidencia de resultados.

Es posible que cuando los niños proponen el tema que les interesa estudiar, sugieran aquellos que les parecen conocidos pero que no vinculan de manera significativa con su realidad, en este caso, no se estaría captando el interés real de los niños, en tanto los temas no se arraiguen a su experiencia real y concreta flotarán en la superficialidad de una charla amena, pero lo que se

pretende es la construcción del diálogo filosófico. Es por eso que se buscó problematizar sus respuestas e incitar a que los niños dilucidaran los matices de la problemática.

“¿Si se mata a los animales pero sin ponerlos en peligro de extinción ya no es maltrato animal?”, se preguntó, para tratar de despertar más puntos de vista sobre lo que puede ser entendido como maltrato animal, las respuestas fueron muy variadas, pero en general coincidían en que “sí lo es porque los matan”. Ante las preguntas de “¿estás en contra del maltrato animal?”, “¿por qué se mata a los animales?” Y “¿quiénes maltratan a los animales?” Algunas respuestas obtenidas fueron diversas y abundantes: “para exhibición”, “para el comercio”, “para la alimentación”, entre otras, sin embargo, respecto a la última pregunta, todos opinaban que “el que mata a los animales” es el responsable del maltrato hacia ellos.

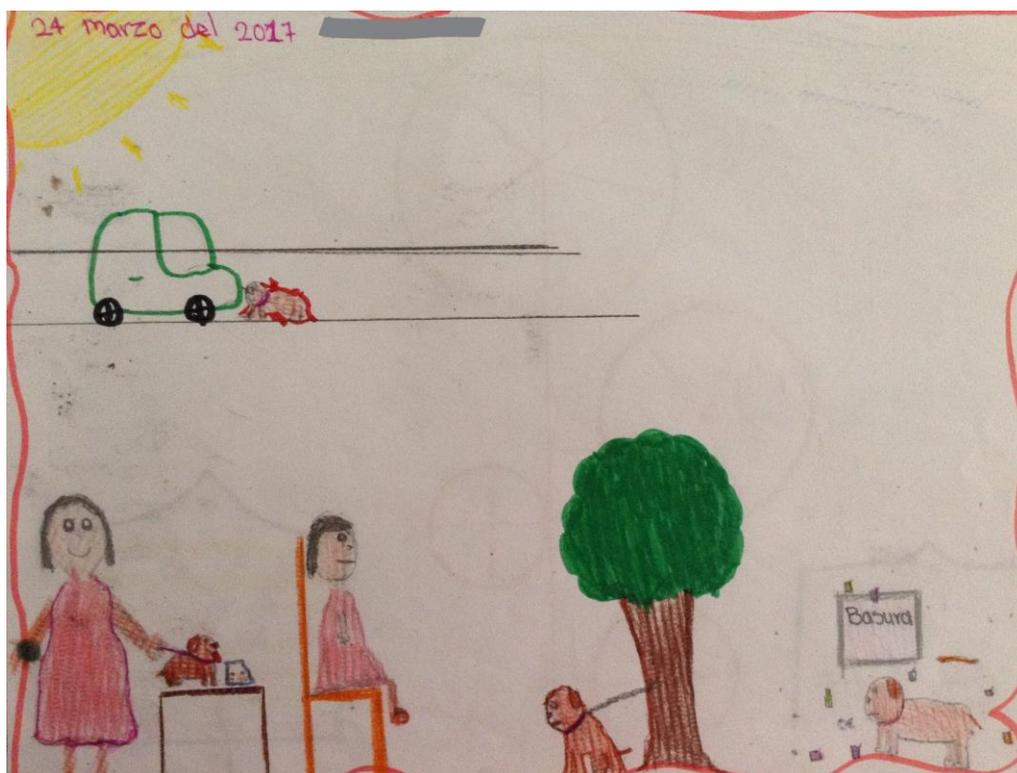


Ilustración 5. Sesión 2. Evidencia de resultados.

En la didáctica de la filosofía para niños, se pretende que los niños puedan obtener diferentes puntos de vista a los propios, a dar ejemplos y contraejemplos, y también a identificar si los planteamientos ofrecidos son coherentes y válidos. Así que se buscó indagar en qué consiste el maltrato en general, y luego su sentido en la problemática particular hacia los animales. En este

punto salieron a la luz una cantidad más amplia de perspectivas que ya no dejaban fácilmente definible cuándo una acción puede tratarse de maltrato animal. Se vio que matar a los animales no es la única forma de maltrato, el descuido, la falta de atención, el abandono de los mismos, constituyen otras formas de maltrato. El debate llegó a un punto en que incluso se cuestionó si es válido matar animales para el consumo humano, puesto que el consumo demanda el abastecimiento de carne y ésta no se obtiene sino de la matanza de los animales.

“¿Es coherente estar en contra del maltrato animal y alimentarse de ellos?”, tendrá razón el dicho que dice “¿tanto peca el que mata la vaca como el que le agarra la pata?”. Con estas preguntas nos acercábamos a un momento del debate que marchaba bastante bien, puesto que ofrecía a claras luces nuevos contenidos, esclarecía ideas y planteaba nuevas interrogantes, pero que de pronto manifestó una descomposición más o menos generalizada: los niños comenzaron a hablar desordenadamente, a lanzarse cosas, incluso algunos hasta propusieron cambiar de tema “porque el de las redes sociales era más interesante”.

Aunque el pueblo de Orizabita a vistas es un pueblo en crecimiento poblacional y social, mantiene todavía el ambiente de la vida rural. Algunas personas realizan oficios y actividades ancestrales características de la cultura hñähñu, como es el libre pastoreo, la talla de lechuguilla para la extracción y comercio de fibra, el granjeo doméstico, la raspadura del maguey para la elaboración del pulque, entre otras. Muchas de estas personas crían animales en casa para el autoconsumo o para el comercio local, y es común que algunas prácticas que en otros contextos podrían ser consideradas maltrato animal no sean vistas así, por ejemplo, muchas de las personas que crían ganado usan perros como guardianes para cuidarse del abigeato o robo de ganado, estos animales pasan amarrados todos los días cerca de los corrales y llegan a ser muy agresivos. En este contexto, no es de extrañar que al ser cuestionados sobre la coherencia de estar en contra del maltrato animal pero contribuir de alguna forma a su ejercicio, los niños se hayan sentido incómodos, y asumieron que así fue, uno de ellos casi en tono confesional expresó: “ya no sabemos qué decir”.

En la didáctica de filosofía para niños, es importante tener claro que no se trata de juzgar a los alumnos, el espacio de diálogo que se crea y el ambiente de comunidad debe fomentar la confianza y no el temor, así que se explicó a los niños que no se trataba de señalarlos como culpables, sino de llegar a un mejor entendimiento de las ideas, a vislumbrar posibles

consecuencias de nuestras afirmaciones o negaciones, por ejemplo cuando nos contradecimos o cuando buscamos excusar nuestras acciones en vez de dar razones. Como cuando una de las alumnas dijo que “los niños no son responsables [del maltrato animal] porque ellos no cocinan ni eligen qué comer en sus casas sino sus papás”, pero en otro momento, cuando preguntábamos acerca de por qué se valora más el consumo de la carne en comparación a otros alimentos más nutritivos como los que abundan en la región como los nopales, diferentes tipos de quelites, flores de maguey o de garambullos, dijo que uno de los motivos para comer carne era “su sabor”.

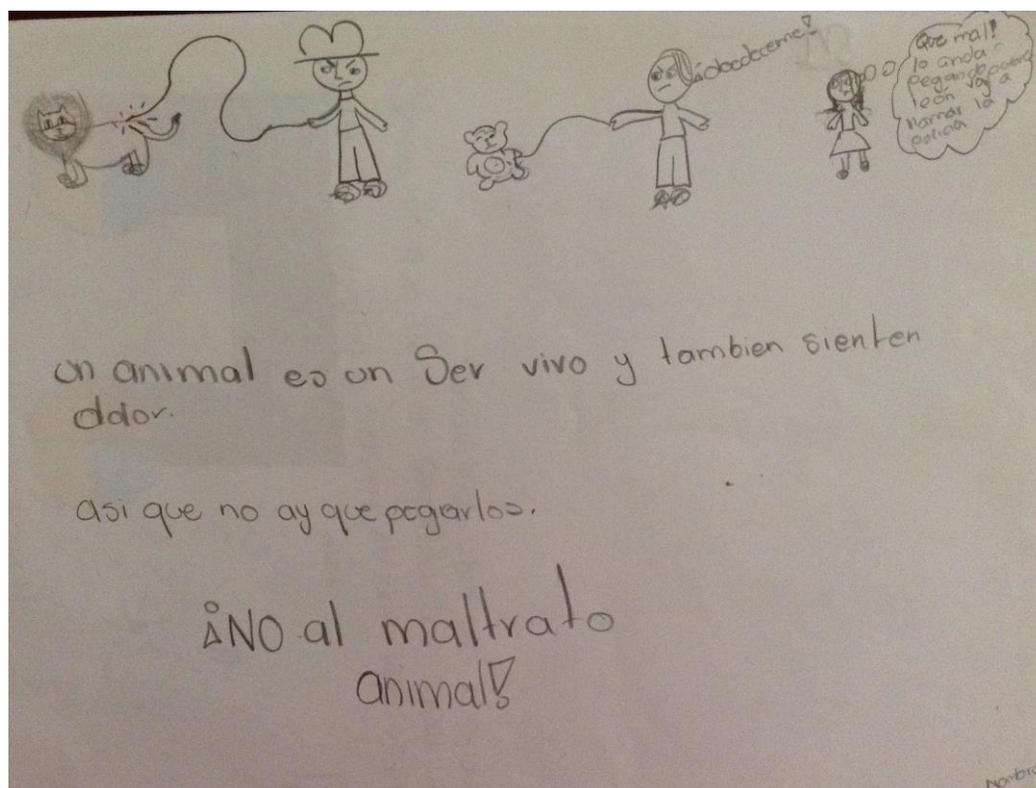


Ilustración 6. Sesión 2. Evidencia de resultados.

Después de dichas aclaraciones fueron surgiendo más opiniones sobre el tema, donde los niños emplearon distinciones entre el consumo caprichoso de la carne y el consumo responsable, así como entre la crianza doméstica y la industrial, observando las actividades que se desarrollan en su propio contexto: “no es lo mismo criar a los animales desde que son chiquitos, con comida fresca y buena, libres en el campo; que cuando compras la carne de granja [industrial], no sabes si lo cuidaron bien al animal, o si comió sanamente o estaba enfermo”. Estas distinciones cualitativas contribuyeron a una idea sobre el cuidado de los seres vivos y el cuidado de sí, a través del análisis

del maltrato animal y el consumo de carne. También arrojó interrogantes para posibles temas de estudio vinculados a la industria cárnica, como la sobrevaloración de la carne y su consumo como sinónimo de “comer bien”, o como signo de estatus social en regiones del Valle del Mezquital donde se oye decir que “cuando hay dinero comemos carne”.

Sesión 3.

La última sesión fue bastante especial por muchos motivos, en primer lugar porque los niños esperaban con alegría el encuentro que en relación a las demás asignaturas que ven en el colegio “no se le parece a ni una”. Por sí mismos habían colocado sus pupitres formando filas curvas, pero a diferencia de las otras sesiones, volteaban continuamente a los ventanales para entrever en las cortinas los juegos mecánicos y los puestos ambulantes que ya habían empezado a colocarse en las calles del jardín principal con motivo de la feria del pueblo que tendría lugar en los próximos días. Fue preciso repetir algunas indicaciones de la primera sesión para el funcionamiento de la comunidad de indagación: poner atención cuando alguien más está hablando, pedir la palabra y escuchar con respeto.

El tema de interés general y unívoco de esta sesión fue el de la pirotecnia, inspirado por los preparativos de la celebración que se llevaban a cabo en el pueblo, como la instalación de un gran castillo pirotécnico y el lanzamiento de cuetes a diferentes horas del día. “¿Qué te parece interesante de este tema?”, “¿con qué está relacionado?”, “¿consideras que hay algún punto importante que debemos discutir?”, fueron las preguntas que condujeron a los niños a ofrecer los temas para el plan de trabajo: “las tradiciones”, “fiestas patronales”, “los accidentes provocados por el uso de la pirotecnia”.

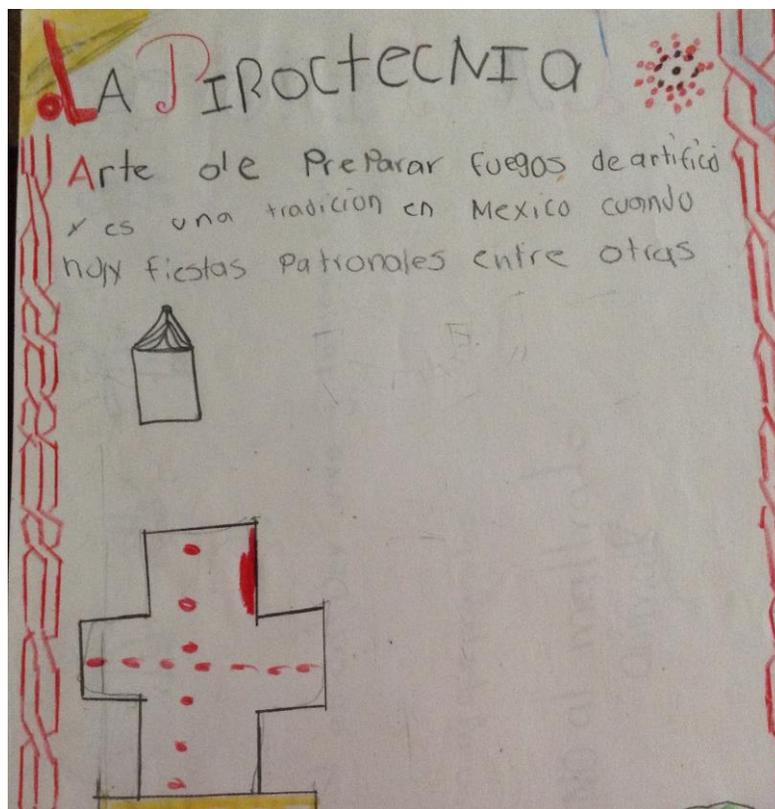


Ilustración 7. Sesión 3. Evidencia de resultados.

Algunas de las preguntas que abrieron la discusión en este encuentro fueron “¿qué son las tradiciones?”, “¿por qué existen?”, “¿cómo llegó a ser una tradición el uso de la pirotecnia?” Los niños vinculan las tradiciones con un aspecto de la cultura que reúne a los individuos en la afinidad de creencias religiosas, de valores y costumbres a través del espacio, y que son transmitidas o preservadas por medio de redes de cadenas generacionales, “de los abuelos y, antes de ellos, los papás de sus abuelos”. Hacen interpretaciones del uso simbólico de la pirotecnia en las fiestas patronales: “son señales de que ya empezó la fiesta”, “son invitaciones para que la gente asista”, “buscan llamar la atención”.

Sin embargo, en el grupo de 5to grado, hay alumnos que no se identifican con la algarabía de la fiesta patronal, alumnos que no participan de la celebración popular porque “su religión no se los permite”, con todo, reconocen sinceramente que son atraídos por el espectáculo de fuegos pirotécnicos y los juegos mecánicos. Conviene preguntarnos si las tradiciones son unidades culturales, si reúnen a los individuos en el sentimiento de colectividad o son variables independientes dentro un compuesto cultural más complejo y diverso.

Preguntas como “¿las fiestas patronales son de todo el pueblo?”, “¿las tradiciones cambian o siempre son las mismas?”, “¿cómo llega algo a ser una tradición?”, condujeron a un amplio debate en donde surgieron opiniones como “no creo que se deba obligar a dar cooperación anual para la feria porque no todos son católicos”, “la feria es una fiesta para convivir entre todos y hacer amistad con otras comunidades”. En el debate, algunos niños no católicos se sintieron intimidados por la mayoría que sí lo eran, y por comentarios que llegaron a surgir como “la feria es una tradición y se debe respetar, y los que no quieran cooperar que se les corte el agua”.

La feria que tiene lugar en Orizabita proviene del culto religioso al “Señor del Buen Viaje”, santo patrono de la comunidad y de los fieles católicos. Aunque la religión católica cuenta con mayores devotos, en el pueblo conviven otras variantes del cristianismo, pero debido a los usos y costumbres que rigen la dinámica organizacional de pueblos indígenas como Orizabita, la participación en los preparativos de esta festividad forma parte de un deber ciudadano delegado por las autoridades a través de cuotas económicas, contribuciones en especie como alimentos, decoraciones, publicidad, comisiones en actividades culturales y deportivas que se realizan esos días, así como en labores de limpieza antes y después de la feria, entre otras. El incumplimiento de estos deberes conlleva una sanción que puede darse mediante multas y recargos, sumar adeudos en la Delegación y no obtener “Constancia de liberación anual”²⁴¹, esta situación puede incluso tener consecuencias como la suspensión de servicios que brinda la comunidad como el agua o el uso del cementerio.

²⁴¹ Ver Anexo 1. Figura 5. Es un documento oficial que la Delegación municipal de Orizabita emite a los ciudadanos que no tienen ningún adeudo y en donde es reconocido el cumplimiento de sus deberes. Este documento es indispensable para el trámite o solicitud de servicios comunitarios.

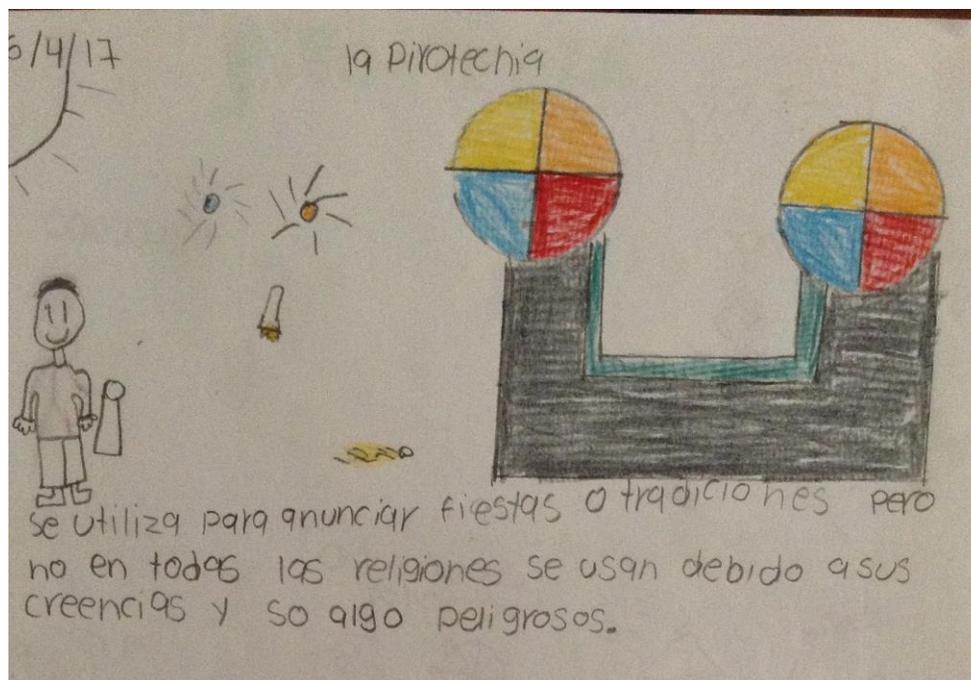


Ilustración 8. Sesión 3. Evidencia de resultados.

En la didáctica de la filosofía para niños, también se busca incitar a los alumnos a encontrar puntos de vista diferentes al propio, el tema de la religiosidad puede generar susceptibilidades, pero de lo que se trata es que los niños puedan abordar los problemas y discutir sus puntos de vista sin que se convierta en una disputa personalizada. No se busca criticar las creencias sino el razonamiento, la forma de argumentar en favor o en contra de una opinión. Preguntas como “¿hay otras maneras de cumplir con el deber sin afectar las propias creencias?”, “¿si las fiestas buscan la convivencia y la amistad, se puede obligar a alguien a participar en contra de su voluntad?”, “¿los castillos son señales que invitan a la celebración o la imponen?”, sirvieron para abrir paso a alternativas y ampliar significados.

Los niños identificaron que la causa de accidentes por uso de pirotecnia se debe a “errores humanos” y relacionaron esta causa también en conflictos de orden social, por ejemplo, cuando a causa del manejo descuidado de pólvora alguna persona sale dañada, o cuando a causa de la mala información también se daña a una persona o un grupo. Esta reflexión resultó del diálogo que entablaron los niños, en donde cada uno dio su postura acerca de lo que significaba participar de las fiestas patronales. Se dieron cuenta de que algunos niños no participan porque prevalezca en

ellos y sus familiares una actitud negativa, renuente a la convivencia social o el cumplimiento de los deberes, como puede parecerles a quienes no conocen de sus prácticas religiosas. En el diálogo filosófico pudieron constatar que la generalización precipitada de opiniones o la apelación a la fuerza, son tipos de respuestas que parecen argumentos válidos pero no lo son. Que los accidentes se dan por descuidos en el manejo de las cosas, “errores humanos”, y lo mismo puede ocurrir con el pensamiento y el manejo de las ideas.

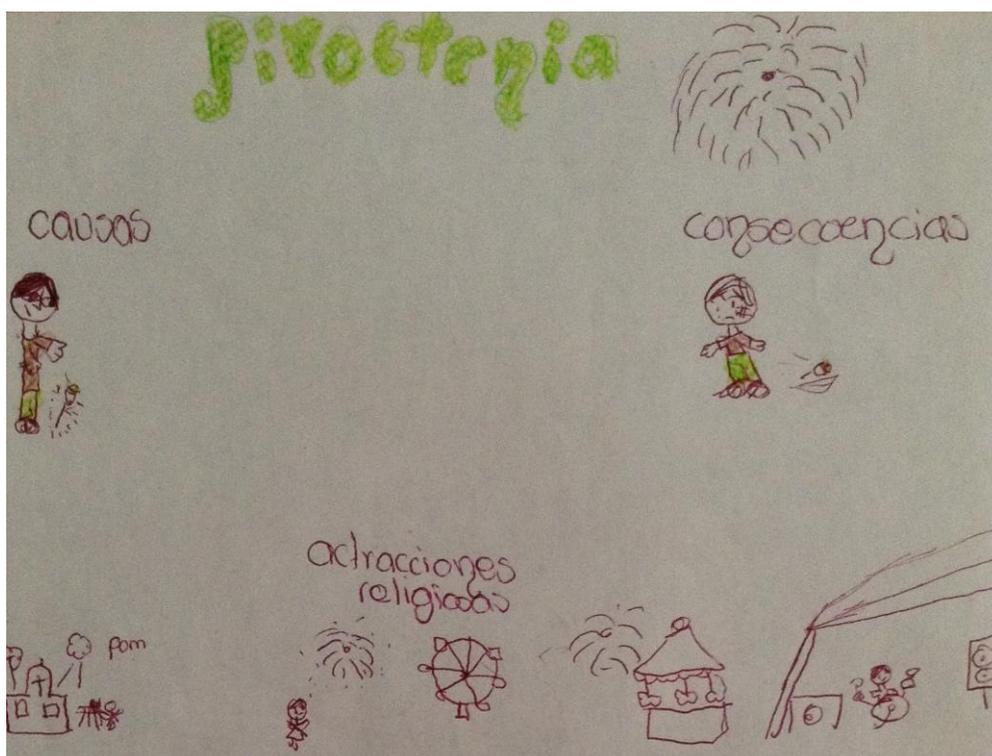


Ilustración 9. Sesión 3. Evidencia de resultados.

RESULTADOS

La didáctica de filosofía para niños se articula desde el entramado de las experiencias personales de las niñas y niños que participan en ella, y es precisamente la participación de los niños uno de los propósitos de esta didáctica, son los niños quienes proponen los temas de estudio, hacen valoraciones, opinan, cuestionan, la didáctica les ofrece un espacio en donde pueden ocurrir

sobre temas que afectan la composición social de su entorno, como el fenómeno de la migración, valorar las contribuciones que conlleva plantearse interrogantes al desarrollo del pensamiento (“cuando preguntamos también razonamos”), orientar las habilidades críticas y reflexivas para un mayor entendimiento de sus experiencias personales y el sentido de la vida.

La implementación de la didáctica en la escuela primaria ofrece caminos diferentes para el ejercicio formativo, reivindicando la capacidad de los niños para dar cuenta del mundo en que habitan, para determinarse a sí mismos en la expresión de su pensamiento y la apropiación de la palabra (“esto que estamos haciendo es pensar”). Las prácticas con los alumnos del grupo de 5to grado, demostraron su deseo de saber, de expresarse, la adaptabilidad para asumir procesos intelectuales diferentes a los programas del plan de estudios establecido (“no se le parece a ni una”) y que, en comparación a ellos, procuran más el planteamiento de problemas, como punto nodal del pensamiento, que la acumulación de datos.

Los planes de trabajo elaborados por los alumnos arrojaron temas que si bien no fueron tratados con plenitud en solo tres sesiones ofrecieron la oportunidad de ser replanteados y revelar la pertinencia de su estudio. En términos educativos, en la didáctica filosófica el desarrollo de habilidades de pensamiento no es un fin en sí mismo, ya que lo que se busca es propiciar la apertura y la sensibilidad a la pregunta en relación con problemas de la vida cotidiana, sin embargo, es importante señalar que en este aspecto los niños demostraron su potencial y con el acompañamiento del coordinador fueron más cuidadosos en el momento de hacer distinciones, detectar semejanzas, descubrir implicaciones y contradicciones, vincular problemáticas a nivel particular como general, entre otras. Algo muy importante es que los niños reconocieron en diferentes momentos de las sesiones, si bien no conclusiones, sí nuevos significados en el acto de pensar y comprender sus propias experiencias.

Es en este sentido que la didáctica de la filosofía para niños y su implementación en la escuela primaria se pronuncia como un esbozo que merece la pena continuar. Los resultados obtenidos de las prácticas constituyen una esperanza para creer que la didáctica de la filosofía bien puede llevarse a la práctica en la enseñanza básica, aunque también detectamos aun varios desafíos que consideramos importante estudiar en profundidad, como es acerca de la evaluación del trabajo de la práctica filosófica. Si bien, hemos indicado en nuestro esbozo didáctico la importancia de que los temas partan de la realidad concreta de los niños, es posible que aun

cumpliendo este criterio de contextualidad no se vislumbre con amplitud la captación de los temas significativos, por poner un ejemplo, lo que sucedió en la segunda sesión, con el tema del maltrato animal, es que mi papel como coordinador se enfocó en lo que no podía ver en la inmediatez del tema sugerido (que el problema de la extinción animal no refiriera de hecho a ningún animal de la localidad) lo cual determinó de alguna forma la orientación del debate.

PARTE IV.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Nuestro Esbozo de la didáctica de filosofía para niños apuesta por la presencia de la filosofía en la enseñanza primaria como espacio de apertura al diálogo y pensamiento filosófico. Consideramos que nuestro Esbozo no representa una crítica para revolucionar el sistema de educación primaria o fomentar una visión de reforma profunda, pero estamos convencidos de que hace visible la oportunidad y necesidad de abrir el espacio de la escuela a la praxis filosófica: al cultivo del diálogo, la problematización de los saberes y el debate impulsado por la reflexión crítica, como semillas posibilitantes de transformación que con la experiencia hagan crecer nuevos caminos en las prácticas y relaciones entre los sujetos del proceso educativo que incidan en la construcción del cambio educativo y social en favor de lo más desfavorecidos.

Si este cultivo se hace desde esferas más tempranas de los niveles de educación es posible que durante su desarrollo posterior sean los individuos mismos quienes busquen fortalecer nuevas relaciones más abiertas al diálogo y la reflexión o construirlas ahí en donde no las hay. Los resultados obtenidos de las prácticas constituyen una esperanza para creer que la didáctica de la filosofía bien puede implementarse en la enseñanza básica debido a la flexibilidad para crear sus temas de estudio partiendo de la diversidad de contextos en que se sitúa.

Hay muchos puntos que por cuestión de espacio nosotros no pudimos abordar en este trabajo, pero que nos parecen importantes de tomar en cuenta para un estudio más cuidadoso de la didáctica filosófica, por ejemplo, uno de los aspectos más importantes que nos llamó la atención gira en torno a ¿cómo evaluar la práctica filosófica con los niños?, ¿cómo medir el ejercicio filosófico en el aula? ¿qué enfoques usar para no caer en la superficialización de la práctica filosófica? Estas preguntas nos sugieren que es preciso generar estrategias críticas para el tratamiento de este rubro que satisfagan las necesidades prácticas y el mejoramiento de los métodos.

Otro desafío que la filosofía tiene de frente y, que si pretende hacerse un lugar en el ámbito educativo y social, es necesario cuestionar, refiere a las pautas de un modelo económico que sirve como base y orientación para la elaboración de reformas y planes curriculares del

sistema educativo actual que busca que los alumnos respondan competitivamente a los valores del mercado y no a sus necesidades educativas, no sólo cognoscitivas, sino sociales y afectivas, es decir, humanas.

Señalar el riesgo en el que nos encontramos con sistemas de educación similares a los que criticaban Sócrates, Freire y Lipman, que guardan una perspectiva mercantil, tecnócrata, y productivista de la educación, dirigidos por el discurso del progreso en la innovación mediante competencias, innovación donde los productos nuevos son moneda corriente y el asombro es asunto de viejos días, es también un deber de la filosofía, omitirlo es contribuir al establecimiento.

Este panorama para la enseñanza de la filosofía y la educación en general es pues una tarea, no podemos esperar a que los cambios se den por sí mismos, las herramientas didácticas filosóficas como el esbozo que presentamos aquí, y los proyectos educativos como Filosofía para Niños, del que nos apoyamos, deben generar oportunidades para construir el conocimiento a partir de contextos desafiantes como el que se nos presenta, de desplegar su potencial para formar actitudes problematizadoras y autocríticas, de crear espacios para el ejercicio de la reflexión y la liberación, reivindicando la dimensión humana de la educación como búsqueda y productora de sentido, como medio para el conocimiento de uno mismo e instrumento de liberación, por encima de perspectivas reduccionistas que colocan al hombre y a los procesos de saber en una dimensión limitada a la producción económica.

La didáctica filosófica es una herramienta que irrumpe en la praxis escolar dominante, es difícil hacerse de una práctica innovadora que busca transformar las relaciones de saber y poder en las que nos hemos educado, lo que implica encontrar a menudo resistencias, es por ello que la filosofía para niños debe cuanto más despertar su espíritu y potencial para producir pensamiento creativo y crítico, para no estancarse.

Por último, queremos señalar que la tesis que presentamos en este trabajo nos despliega nuevos campos de profesionalización para la filosofía, en la experiencia propia abre la posibilidad de regresar a mi comunidad y contribuir con este saber a la transformación de la misma, dando así sentido a la búsqueda de la formación filosófica universitaria situándola más allá de ella.

ANEXOS

ANEXO 1. INVESTIGACIÓN DE CONTEXTO

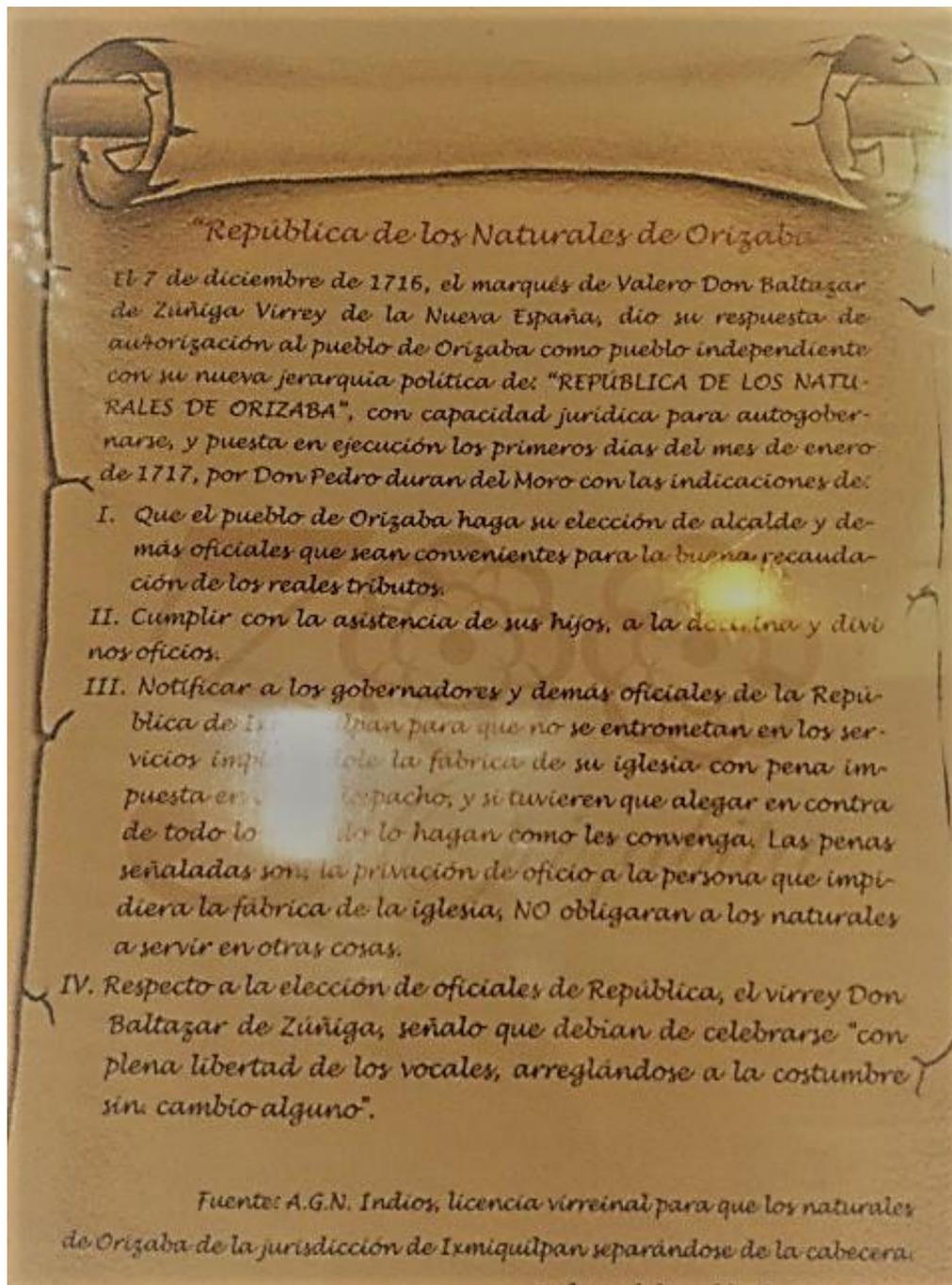


Figura 1. Fragmento del archivo de investigación sobre la historia de Orizabita. Se observa la fecha en que se otorgó la capacidad jurídica a Orizaba como pueblo independiente de Ixmiquilpan.



Figura 3. Orizabita y sus comunidades. Se observa el rótulo de las 26 comunidades que pertenecen a Orizabita, el logotipo de los 300 años de su nombramiento como pueblo independiente; adicional, el logotipo del cerro "Ndäst'oho" (nombre del pueblo en hñähñu).



DELEGACIÓN MUNICIPAL ORIZABITA 2016

Unidad para el Desarrollo y el Trabajo

300 AÑOS DE OBTENER EL RANGO DE REPUBLICA DE LOS
NATURALES DE ORIZABA"
1716 - 2016

CONSTANCIA DE LIBERACIÓN

POR MEDIO DE LA PRESENTE LA DELEGACION MUNICIPAL DE ORIZABITA, IXMIQUILPAN, HGO., Y DESPUES DE HABER REVISADO LAS LISTAS ANUALES DE COOPERACIONES Y FAENAS DEL AÑO 2016, HACEN CONSTAR:

QUE EL (LA) C. _____
PERTENECIENTE AL GRUPO No. **9** HA CUMPLIDO SATISFACTORIAMENTE.

LA DELEGACION MUNICIPAL RECONOCE SU ESFUERZO, SOLIDARIDAD Y RESPONSABILIDAD POR LO QUE SE EXPIDE LA PRESENTE EN LA COMUNIDAD DE ORIZABITA A LOS TREINTA Y UN DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DE DOS MIL DIESEISES.

ATENTAMENTE

DELEGADOS MUNICIPALES DE ORIZABITA 2016



PLAZA DE LA REPUBLICA S/N, COL. CENTRO ORIZABITA, IXMIQUILPAN, HGO., C.P. 42306

Figura 5. Ejemplo de una constancia de liberación original.



Figura 6. Imagen de El Señor del Buen Viaje, santo patrono de Orizabita, y la Virgen de los Dolores. Se observan las imágenes y detrás un fragmento del retablo en el interior de la Iglesia.

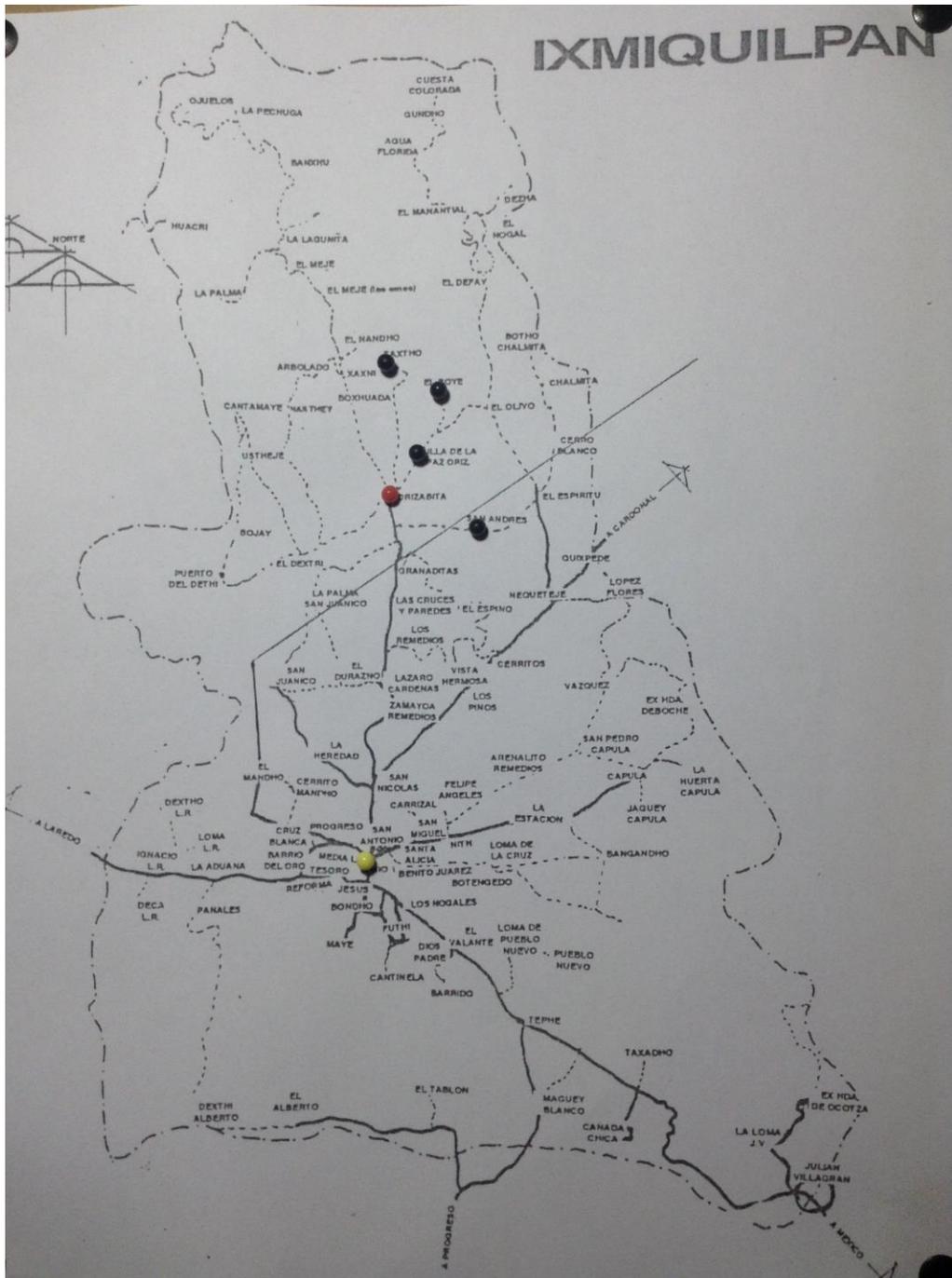


Figura 7. Mapa general de Ixmiquilpan (amarillo). Se observa la distancia de Ixmiquilpan respecto a Orizabita (rojo). También están señaladas las localidades (negro) desde donde viajan para asistir a la escuela los alumnos de 5to grado grupo A.



Figura 8. Escuela Primaria General "Benito Juárez" de Orizabita. Se observa la fachada de la escuela y al fondo el cerro "Ndäst'oho".



Figura 10. Casa del niño indígena "Teodomiro Manzano". Se observa la fachada del albergue comunitario de la localidad de Orizabita. Al fondo, el cerro "Ndäst'oho".

ANEXO 2. PLANEACIONES

Sesión 1

Temática prevista: Discriminación

Preguntas de seguimiento: ¿Podría decirse que los seres humanos son diferentes entre sí? ¿Qué los hace iguales y qué los hace diferentes? ¿Qué es la discriminación? ¿Consideras que ser diferente es motivo de discriminación? ¿Te has sentido discriminado por ser quién eres? ¿Te consideras hñähñü o indígena? ¿Hay entornos en que se discriminen a las niñas o niños? ¿Qué hace diferentes a los niños de los adultos? ¿Hay algunas circunstancias en que la participación de las niñas o niños no cuenta? ¿Estás de acuerdo en que los niños y las niñas son seres razonables?

Habilidades de pensamiento: Información y organización: explicar, describir, expresar opiniones, preguntas, afirmaciones, negaciones, etc.; Traducción: interpretar, intercambiar opiniones y puntos de vista, imaginar, etc.; Investigación: explicar, identificar causas, medios, fines y consecuencias, anticipar relaciones o distinguiéndolas entre sí, realizar evaluaciones, preguntas o valoraciones; Habilidades de razonamiento, realizar o descubrir inferencias o supuestos, formular definiciones, ofrecer razones, juicios o clarificar conceptos o creencias; y de Comportamiento: respetar opiniones de los demás, escuchar y construir en base a las ideas de los otros, pedir turnos para hablar, trabajar colaborativamente.

Introducción (10 min): Se pedirá a los niños que se sienten en círculo o semicírculo. Se explicarán las reglas de operación para conformar una comunidad de indagación, que será la forma de trabajo de las próximas sesiones, y se ofrecerá un panorama general de la filosofía para niños. Se realizarán preguntas sobre el contexto familiar para obtener los temas de estudio, por ejemplo, ¿en tu casa hablan hñähñü?, ¿te consideras indígena?, ¿por qué?

Desarrollo (30-35 min): Se anotarán los temas sugeridos para tratar en la sesión, se votará por el de mayor interés y se solicitará a los alumnos que formulen algunas preguntas relacionadas al tema para elaborar el plan de trabajo. Se seleccionará alguna pregunta de mayor interés entre los alumnos y se dará comienzo al debate a partir de ella.

Cierre (5 min): Para concluir la discusión, se pedirá a los alumnos que realicen un ejercicio de síntesis en donde expresen lo que les pareció más relevante de la discusión o si hubo algo que ampliara o cambiara su forma de ver el tema, ya sea gráficamente o de manera escrita.

Sesión 2

Temática prevista: Migración

Preguntas de seguimiento: ¿Qué es el trabajo? ¿Qué aporta el trabajo al hombre? ¿Qué fuerzas ocupa el ser humano para trabajar? ¿Es propio de la naturaleza humana el ser trabajador? ¿Prevalece alguna de las capacidades del ser humano para desempeñar su trabajo? ¿Qué es lo que

motiva a que las personas salgan de sus lugares de origen hacia otros países? ¿A qué se refiere la migración? ¿Podría decirse que es la mejor forma de vida o hay otras? ¿Es justo para las personas que se arriesguen a cruzar la frontera para buscar mejores oportunidades de trabajo? ¿Es justo para sus familiares que se quedan? ¿A qué crees que se deba que las personas crean que aquí no hay oportunidades?

Habilidades de pensamiento: Información y organización: explicar, describir, expresar opiniones, preguntas, afirmaciones, negaciones, etc.; Traducción: interpretar, intercambiar opiniones y puntos de vista, imaginar, etc.; Investigación: explicar, identificar causas, medios, fines y consecuencias, anticipar relaciones o distinguiéndolas entre sí, realizar evaluaciones, preguntas o valoraciones; Habilidades de razonamiento, realizar o descubrir inferencias o supuestos, formular definiciones, ofrecer razones, juicios o clarificar conceptos o creencias; y de Comportamiento: respetar opiniones de los demás, escuchar y construir en base a las ideas de los otros, pedir turnos para hablar, trabajar colaborativamente.

Introducción (10 min): Se realizarán algunas preguntas de seguimiento de las planeadas o del contexto familiar, como ¿a qué se dedican tus padres?, ¿qué tipo de trabajo desempeñan?, ¿trabajan en tu pueblo o fuera de la ciudad o el país?, para motivar el surgimiento de los “temas generadores”.

Desarrollo (30-35 min): Se anotarán los temas sugeridos para tratar en la sesión, se votará por el de mayor interés y se solicitará a los alumnos que formulen algunas preguntas relacionadas al tema para elaborar el plan de trabajo. Se seleccionará alguna pregunta de mayor interés entre los alumnos y se dará comienzo al debate a partir de ella.

Cierre (5 min): Para concluir la discusión, se pedirá a los alumnos que realicen un ejercicio de síntesis en donde expresen lo que les pareció más relevante de la discusión o si hubo algo que ampliara o cambiara su forma de ver el tema, ya sea gráficamente o de manera escrita.

Sesión 3

Temática prevista: Violencia familiar

Preguntas de seguimiento: ¿Hay algo en el entorno que fomente la violencia familiar, por ejemplo la música, las actividades sociales, etc.? ¿Qué es la violencia familiar? ¿Hay otras formas de ejercer la violencia? ¿La familia es algo natural o social? ¿Por qué opinas que la violencia es...? ¿Es justificable que los padres lastimen a sus hijos? ¿Estás de acuerdo con que los padres saben qué es lo mejor para sus hijos? ¿Estarías de acuerdo en que tus papás te eduquen a golpes porque así aprendieron ellos de sus propios padres?

Habilidades de pensamiento: Información y organización: explicar, describir, expresar opiniones, preguntas, afirmaciones, negaciones, etc.; Traducción: interpretar, intercambiar opiniones y puntos de vista, imaginar, etc.; Investigación: explicar, identificar causas, medios, fines y consecuencias, anticipar relaciones o distinguiéndolas entre sí, realizar evaluaciones, preguntas o

valoraciones; Habilidades de razonamiento, realizar o descubrir inferencias o supuestos, formular definiciones, ofrecer razones, juicios o clarificar conceptos o creencias; y de Comportamiento: respetar opiniones de los demás, escuchar y construir en base a las ideas de los otros, pedir turnos para hablar, trabajar colaborativamente.

Introducción (10 min): Se realizarán algunas preguntas de seguimiento de las planeadas o del contexto familiar, como ¿Alguna vez has sentido que en tu familia hay un ambiente de violencia hacia ti o algún miembro de tu familia? ¿Has escuchado de alguien que haya experimentado alguna situación de violencia en su familia?

Desarrollo (30-35 min): Se anotarán los temas sugeridos para tratar en la sesión, se votará por el de mayor interés y se solicitará a los alumnos que formulen algunas preguntas relacionadas al tema para elaborar el plan de trabajo. Se seleccionará alguna pregunta de mayor interés entre los alumnos y se dará comienzo al debate a partir de ella.

Cierre (5 min): Para concluir la discusión, se pedirá a los alumnos que realicen un ejercicio de síntesis en donde expresen lo que les pareció más relevante de la discusión o si hubo algo que ampliara o cambiara su forma de ver el tema, ya sea gráficamente o de manera escrita.

ANEXO.3 ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Sesión 1. Evidencia de resultados.	98
Ilustración 2. Sesión 1. Evidencia de resultados.	100
Ilustración 3. Sesión 1. Evidencia de resultados.	101
Ilustración 4. Sesión 2. Evidencia de resultados.	103
Ilustración 5. Sesión 2. Evidencia de resultados.	104
Ilustración 6. Sesión 2. Evidencia de resultados.	106
Ilustración 7. Sesión 3. Evidencia de resultados.	107
Ilustración 8. Sesión 3. Evidencia de resultados.	109
Ilustración 9. Sesión 3. Evidencia de resultados.	110

FUENTES CONSULTADAS

- Accorinti, Stella, *Introducción a filosofía para niños*, Ediciones Manantial : Centro de Investigaciones en Filosofía para Niños, Buenos Aires, 1999.
- Arnaiz, Gabriel, "Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas". In: *Chillhood & Philosophy*, v. 3, n. 5, Jan/Jun 2007, issn 1554-6713.
- Arroyo Mosqueda, A., *El Valle del Mezquital. Una aproximación*, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo del Gobierno del Estado de Hidalgo, 2001.
- Barrientos, José, *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*, Liber Factory-CEFI, Universidad Católica Portuguesa, Madrid, 2013.
- Ellacuría, Ignacio, *El compromiso político de la filosofía en América Latina*, Editorial El Búho, Bogotá, 1994.
- , "Filosofía, ¿para qué?", *Abra*, 11, pp. 42-48, 1976.
- Escobar G., Miguel, *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, UNAM-FFyL, México, 1990.
- Ezcurdia, José, *Filosofía para niños. La filosofía frente al espejo*, Editorial Itaca-UNAM, México, 2016.
- , *Historia de las preguntas ¿Por qué? Una historia de la filosofía para niños*, FONCA, México, 2001.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México, 2010.
- , *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, 2011.
- , *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 2016.
- , *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2005.

-----, *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 2012.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Siglo XXI, 2013.

Gerhardt, Heinz-Peter., "Paulo Freire" en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 463-484.
En: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freires.pdf>

Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, Siglo XXI, México, 1984.

Hadot, Pierre, *Elogio de Sócrates*, Raúl Falcó (trad.), TEXTOS DE ME CAYÓ EL VEINTE, México, 2006.

Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México D.F., 2001.

Kohan, Walter, *Infancia y filosofía*, Editorial Progreso, México, 2009, Colección Pregunto, Dialogo, Aprendo.

Lalanne, Ane, *Filosofar en la escuela*. Montequino-Sevilla, Díada Editora, 2005.

Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

Lipman, Matthew y Ann M. Sharp, F. S. Oscayan, *La filosofía en el aula*, Proyecto Didáctico Quirón. Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

Matthews, Gareth B., *El niño y la filosofía*, FCE, México, 2014.

Platón, *Diálogos*, Tomo I (Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protágoras, Gorgias, Menéxeno, Eutidemo, Menón, Crátilo, Fedón, Banquete, Fedro), Editorial Gredos, Madrid, 2010.

-----, *Diálogos*, Tomo II (República, Parménides, Teeteto), Editorial Gredos, Madrid, 2011.

Rancière, Jaques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Núria Estrach (trad.), Editorial Laertes, Barcelona, 2003.

Salinas Cruz, Jesús, *ETNOGRAFÍA DEL OTOMÍ*, Instituto Nacional Indigenista-Secretaría de Educación Pública, México, 1984.

Santiago, Gustavo, *Filosofía con los más pequeños*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.

Sátiro, Angélica, *Personas creativas, Ciudadanos creativos*, Editorial Progreso, México, 2010, Colección Pregunto, Dialogo, Aprendo.

Sátiro, Angélica y De Puig, Irene, *Proyecto noria infantil y primaria. Boletín núm. 0*, Ediciones Octaedro, Barcelona, 2011.

Sumiacher, David, *Críticas a la educación filosófica. Hacia las nuevas prácticas filosófico-educativas del Siglo XXI*, (Tesis de maestría), Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2012.

-----, "Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía", *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, Vol. 12, No. 2, pp. 13-46, 2011.

SEP-INALI, *Njaua nt'ot'i ra hñähñu/Norma de escritura de la lengua hñähñu (otomí) de los estados de Guanajuato, Hidalgo, Estado de México, Puebla, Querétaro, Tlaxcala, Michoacán y Veracruz*, México, 2014.

Varios, *La filosofía. Una escuela de la libertad*, UAM-UNESCO, México, 2011.

Vargas Lozano, Gabriel, (coord.), *La difusión de la filosofía ¿es necesaria?*, Editorial Torres Asociados, México, 2016.

Waksman, Vera y Kohan, Walter: *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*, Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.